

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2013. Schwerpunkt Avantgarden**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2013, 352 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 19)*



### Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2013. Schwerpunkt Avantgarden. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2013, 352 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 19) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145780 - DOI: 10.25656/01:14578

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145780>

<https://doi.org/10.25656/01:14578>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# JHB 19

**Jahrbuch für Historische  
Bildungsforschung 2013**

**Avantgarden**

**Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 19**

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der  
*Sektion Historische Bildungsforschung*  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)  
des  
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische  
Forschung (DIPE, Frankfurt a.M.)

## *Herausgeber*

Rita Casale (Wuppertal) – Marcelo Caruso (Berlin)  
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus-Peter Horn (Göttingen)  
Gerhard Kluchert (Flensburg) – Till Kössler (Bochum)  
Eva Matthes (Augsburg) – Christine Mayer (Hamburg)  
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Karin Priem (Luxemburg)  
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)  
Ulrich Wiegmann (Berlin)

## *Redaktion*

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 19

*Schwerpunkt*  
Avantgarden

*Redaktion*  
Ulrike Mietzner

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2013

k

## Redaktion

Prof. Dr. Marcelo Caruso  
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner  
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann  
Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“  
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem  
ein anonymes Begutachtungsverfahren.  
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

## Korrespondenzadresse der Redaktion:

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin  
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin  
Tel. +4930 293360-46  
E-Mail: [u.wiegmann@imail.de](mailto:u.wiegmann@imail.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.  
Printed in Germany 2013.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1960-2

# Inhalt

## I      **Schwerpunkt: Avantgarden**

<i>Ulrike Mietzner:</i> Einleitung in den Schwerpunkt	9
<i>Lucien Criblez:</i> Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts	13
<i>Alexander Graeff:</i> Abstraktion als Kategorie pädagogischer Transformation. Wassily Kandinsky als pädagogischer Avantgardist	35
<i>Martina Clemen / Juan Luis Rubio Mayoral:</i> Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne	56
<i>Jasper Nicolaisen:</i> Revolutionsspiel mit Publikumsbeteiligung. Avantgarde, Revolution und Erziehung im postrevolutionären ‚Bildungsstaat‘ Mexiko	91
<i>Karin Priem / Geert Thyssen:</i> Fragmented Utopia: Luxembourgian Industrialists, Intellectual Networks and Social-Educational Reforms between Tradition and Avant-Garde	106
<i>Martin Nugel:</i> Gebaute Utopie – Architektur als Transgressionsmedium des Pädagogischen	127

## II Abhandlungen

*Rainer Pöppinghege:*

Der Historiker Karl Lamprecht und die frühe Hochschulpädagogik 153

*Rebecca Heinemann:*

Jüdische Kindheits- und Erziehungsvorstellungen  
seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik 169

*Maren Brauckmann:*

Modernisierung durch Pädagogisierung?  
Die Praxisausbildung des Oberlehrers zu Zeiten  
Wilhelms II. (1890-1918) – untersucht am Beispiel  
ausgewählter Seminare der preußischen Rheinprovinz 198

*Sven Werner:*

Zur Körperbehindertenpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts  
zwischen christlicher Fürsorge und ökonomischem Kalkül.  
Professionalisierungsprozesse am Beispiel der ‚Krüppelfürsorge‘ 225

*Patrick Bühler:*

Unterrichten mit Gefühl – Psychoanalytische Pädagogik  
zu Beginn des 20. Jahrhunderts 247

*Wilfried Göttlicher:*

Die österreichische Landschulerneuerung in den langen 1950er Jahren.  
Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration  
und Modernisierung 262

## III Quellen und Dokumentation

*Patrick Ressler:*

Subjektiv repräsentativ. Jahresberichte von Schulgesellschaften  
als Quelle zur Erforschung historischer Internationalisierungsprozesse  
im Bildungsbereich 283



## **IV      Diskussion**

*Anna Stisser / Anne Hild / Basil Ell / Christoph Schindler:*

Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung.

Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative

Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen

305

## **V      Internationale Ein- und Ausblicke**

*María del Mar del Pozo Andrés:*

Traditions and Innovations in Educational Historiography in Spain:

A Discipline in Motion

327

Die Redaktion des Jahrgangs 2013 bedankt sich  
bei den Gutachterinnen und Gutachtern:

Toni Morant i Ariño  
Meike Sophia Baader  
Johannes Bilstein  
Anne Busian  
Hans-Ulrich Grunder  
Sabine Hering  
Andreas Hoffmann-Ocon  
Carsten Heinze  
Marianne Helfenberger  
Silke Hensel  
Edwin Keiner  
Gisela Miller-Kipp  
Franz-Michael Konrad  
Margret Kraul  
Jörg-W. Link  
Wolfgang Mitter  
Vera Moser  
Jan-Hendrik Olbertz  
Ulrike Pilarczyk  
Karin Priem  
Andreas von Prondczynsky  
Sabine Reh  
Inge Hansen-Schaberg  
Frank Simon  
Frank Tosch  
Uwe Uhlendorff  
Eugenia Roldán-Vera  
Dietmar Waterkamp

Ulrike Mietzner

## Einleitung in den Schwerpunkt

Avantgardistisches Denken und Handeln scheinen mit pädagogischem Handeln kaum vereinbar; denn Antinomien bestimmen das pädagogische Verhältnis. Ein radikaler Bruch mit der Vergangenheit im Sinne des Manifests des Futurismus von Filippo Tommaso Marinetti – ein gellender Einwurf – negiert die Grundlagen des traditionellen Bildungsgedankens: „Wir wollen die Museen, die Bibliotheken und die Akademien jeder Art zerstören und gegen den Moralismus, den Feminismus und gegen jede Feigheit kämpfen, die auf Zweckmäßigkeit und Eigennutz beruht. [...] wir wollen von der Vergangenheit nichts wissen, wir jungen und starken Futuristen!“<sup>1</sup>

Trotzdem wird das pädagogische Denken und Handeln nicht erst seit Ellen Keys Ausblick auf das 20. Jahrhundert als dem des Kindes auf die Verbesserung auf die Zukunft hin begründet. Die Kennzeichen einer Pädagogik der Moderne sind weniger kulturelle Kontinuität als die Herbeiführung einer besseren Zukunft – auf das Subjekt wie auf die Gesellschaft bezogen.

Die Begriffe Moderne und Avantgarde sind mehrfach verbunden. Der Intention nach – so Cornelia Klinger und Wolfgang Müller-Funk<sup>2</sup> – brechen sie radikal mit der Vergangenheit, beanspruchen, die Zukunft mit Hilfe des technischen wie gesellschaftlichen Fortschritts zu gestalten, und billigen der Kunst Freiheit und Autonomie zu. Letztere kann sowohl Mittel der Indoktrination als auch als gänzlich eigenständiger, ästhetischer Raum sein.

Avantgarde als Selbstbeschreibung entsteht in der Mitte des 19. Jahrhunderts, im Nachhinein sind auch frühere politische und pädagogische Experimente als ‚Avantgarde‘ bezeichnet worden<sup>3</sup>, allerdings ist der eng mit abstrakter Kunst verbundene Avantgardismus erst nach 1900 zu finden: Von Beyme zitiert einen Text Kandinskys im Almanach des Blauen Reiters, der den Be-

---

<sup>1</sup> Marinetti 20. Februar 1909.

<sup>2</sup> Klinger/Müller-Funk 2004, S. 9 f., vgl. von Beyme 2005.

<sup>3</sup> Z.B. Jacobi 2013. Allgemein zur Begriffsgeschichte z.B. von Beyme 2005, S. 31-34 und Van den Berg/Fähnders 2009, S. 1-19.

wegungscharakter zeigt und von einem Aufbau eines neuen Lebens und neuen Menschen im 20. Jahrhundert spricht.<sup>4</sup> Der militärische Ursprung des Begriffs als ‚Vorhut‘ zeigt sich u.a. im Eliteempfinden der Avantgardisten. Aber auch religiöses Erweckungsvokabular und ein Erlösungsgestus finden sich.<sup>5</sup> Von Beyme hält es in Bezug auf die künstlerische Avantgarde für unvermeidbar, auch von deren „Ganzheits- und Totalitätsrhetorik“ zu sprechen,<sup>6</sup> inwiefern dies auch für sozialreformerische Avantgarden gilt, ist im einzelnen zu prüfen, für die Reformpädagogik ist dies vielfach gezeigt worden.

Avantgarde und Moderne sind also nicht immer genau voneinander zu trennen, aber in der Radikalität und der Zertrümmerung des Vergangenen unterscheidet sich die entschiedene Avantgarde, die nicht einfach erneuern, sondern umstürzen will. So unterscheiden Klinger/Müller-Funk die beiden Konzepte Moderne und Avantgarde – jenseits dessen, dass die Moderne einen jahrhundertlangen Zeitraum umfasst und die Avantgarden zumindest in der Selbstbeschreibung ein Konzept der jüngeren Moderne seit dem 19. Jahrhundert sind. Drei Faktoren werden genannt, um die

„beiden Begriffe Moderne und Avantgarde wenigstens zu differenzieren: 1. Radikaler Subjektivismus versus Anspruch von Wahrheit (auch und gerade in der Kunst), das letztlich romantisch radikale aber auch nach Verschmelzung strebende Subjekt versus radikalisiert einsames Subjekt, 2. die Gegenwartsbezogenheit der Moderne gegen die Zukunftsorientierung der Avantgarde, die diese bereits vorweg nimmt. Einig sind sie sich im Bruch mit der Vergangenheit. Und 3. ist Avantgarde immer der engagierte, der politisch engagierte Künstler, derjenige, der in Aktion tritt (Moderne als reine Kunst // Avantgarde als engagierte nicht objektive Kunstproduktion).“<sup>7</sup>

In der Regel zeichnen sich avantgardistische Bewegungen durch Technikaffirmation aus, hier widersprechen sie der reinen Kulturkritik. Diese Hinwendung zum Neuen betrifft auch die Ästhetik, „also die Annahme, dass ästhetische Innovation via Bewusstseinsbildung und Wahrnehmungsveränderung zu gesellschaftlicher Veränderung führe“.<sup>8</sup>

Offen bleibt in den folgenden Beiträgen, inwiefern avantgardistisches Denken heutiges Handeln bestimmt, gemessen an der Überzeugtheit der Bewegungen um 1900 wäre dies eher zu bezweifeln.

Der Zugriff auf ein solches Thema kann nur international sein. Die Beiträge stammen aus der Schweiz, Luxemburg, Spanien und Deutschland und zeigen für die jeweiligen Avantgarden auch die Vernetzung ihres Handelns. Priem/

<sup>4</sup> Von Beyme 2005, S. 33; vgl. Graeff in diesem Heft.

<sup>5</sup> Vgl. Müller-Funk 2004, S. 27-52.

<sup>6</sup> Von Beyme 2005, S. 38.

<sup>7</sup> Müller-Funk 2004, S. 10.

<sup>8</sup> Karin Harrasser zitiert nach Müller-Funk 2004, S. 18.

Thyssen zeigen beispielsweise, wie eng universitäre und außeruniversitäre Intellektuellenkreise und sozialreformerische wie Künstler-Gruppen zusammenarbeiteten.

Divergent ist in den Texten die Frage, wie denn der Avantgardebegriff in der Pädagogik in den unterschiedlichen Ländern zu fassen sei. Können sozialdemokratische reformerische Projekte tatsächlich als avantgardistisch gelten? Ist Avantgarde immer umbrechend umstürzlerisch oder eben nur Vorhut? So betonen die meisten Autorinnen und Autoren die Zukunftsorientierung der von ihnen untersuchten Avantgarden. Das Exempel von Karin Priem und Geert Thyssen zeigt, dass künstlerisch avantgardistische Gruppierungen und Freundeskreise sowie sozialreformerische Initiativen in Personalunion ausgefüllt wurden und nicht getrennt oder gar ohne gegenseitige Wahrnehmung. Im Gegenteil: Protagonistinnen und Protagonisten aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen trafen sich über Ländergrenzen hinweg.

In welcher Form sollte man im Bereich der historischen Bildungsforschung von Avantgarde sprechen? Eher im Sinne von radikalen Schulkritiken wie Leonard Nelson in der Walkemühle oder in der Form, wie es Lucien Criblez, Universität Zürich, tut, der die Avantgarde im Sinne von ‚Vorkämpfer‘ und ‚Wegbereiter‘ charakterisiert. Hierfür spricht, dass in der Begriffsverwendung häufig einfach nur zwischen ‚reaktionär‘ und ‚avantgardistisch‘ als Gegensätze unterschieden wurde.<sup>9</sup>

Lucien Criblez untersucht zwei bedeutende Protagonisten aus der Gründungszeit der empirischen Pädagogik, Eduard Claparède und Ernst Meumann. Er rechnet ihnen programmatische Schriften zu, in der Annahme, auch eine Avantgarde brauche eine „Herkunftserzählung“, die in diesem Falle die Moderne kennzeichnend – Wissenschaftlichkeit als Argument anführe.

Auch Kandinsky verwendet den Begriff der Avantgarde nicht – so Graeff –, auch habe er weder umstürzlerisches Denken noch Handeln unterstützt, ganz im Unterschied zu den erwähnten Futuristen, müsse aber trotzdem zur künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts gezählt werden. Einmal, weil er in der Abstraktion einen Umsturz in der Malerei vollzog und wegen seiner Pädagogik am Bauhaus in Dessau: Abstraktion als Weg in eine bessere Zukunft wird dann als pädagogische Transformation bezeichnet.

Martina Clemen und Juan Luis Rubio Mayoral behandeln die spanische Bildungsreform zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts bis zum spanischen Bürgerkrieg. Sie betonen die zeitweise Kluft zwischen Spanien und anderen entwickelteren Ländern Europas – sowohl industriell, vor allem aber auch hinsichtlich des Bildungswesens. Die ‚Generation von 1914‘ um José Ortega

---

<sup>9</sup> Von Beyme 2005, S. 32.

y Gasset sei als ‚Bildungsavantgarde‘ zu verstehen. Wie Priem/Thyssen beschreiben sie eine Veränderung des Generationsverhältnisses mit einem stärkeren Engagement, nicht unbedingt aber eine Radikalisierung.

Jasper Nicolaisen behandelt die Avantgarde im postrevolutionären „Bildungsstaat“ Mexiko. Er erweitert den Avantgardebegriff und dessen Bewegungscharakter um den performativen Anteil und untersucht das Verhältnis von Kunst, Politik und Erziehung. Vor allem aber gelingt in diesem Text zu zeigen, in wievielen gesellschaftlichen Bereichen Sozialreform mit den unterschiedlichsten Vorstößen propagiert wurde.

Avantgarde wird bei Karin Priem und Geert Thyssen auch als individueller Aufbruch deutlich. Sie behandeln die Ambivalenz des um 1900 und nach dem 1. Weltkrieg häufig zu beobachtenden sozialen und ästhetischen Engagements von Industriellen und geben einen Überblick über den Forschungsstand zu sozialreformerischen Projekten von Industriellen vor allem für Europa. Ihr Beispiel ist eine luxemburgische Industriellenfamilie der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts und deren Gründung einer Berufsschule.

Martin Nugel beschäftigt sich mit gebauter Utopie als dem Entwurf eines pädagogischen Orts und zeigt, dass ein avantgardistischer Charakter auch in Architektur zum Ausdruck kommen könne. Nugel spricht von Architektur als Medium des Sozialen, das mit Foucault als ein ‚Disziplinarmittel der Moderne fungiere‘. In der Bundesrepublik nach 1945 sei ‚Architektur als Transgressionsmedium der Pädagogik‘ verstanden worden. Die Architekturentwürfe und Bauten des Bauhauses zeugen von diesen pädagogischen Vorstellungen.

Marcelo Caruso wird an dieser Stelle für die Initiierung des Schwerpunktes gedankt, die Redaktion und der Herausgeberkreis würden sich angesichts der Breite des Themas über weitere Beiträge freuen.

## Literatur

- Beyme, Klaus von (2005): *Das Zeitalter der Avantgarden. Kunst und Gesellschaft 1905-1955*. München.
- Jacobi, Juliane: Pädagogische Avantgarde um 1700: Franckes Schulgründungen im Kontext ihrer Zeit. In: Zaunstock, Holger (Hg.) (2013): *Die Welt verändern: August Hermann Francke. Ein Lebenswerk um 1700*. Halle [u.a.], S. 215-223.
- Klinger, Cornelia/Müller-Funk, Wolfgang (Hg.) (2004): Einleitung. ‚Der Begriff der Avantgarde bedarf der Aufklärung‘. In: Dies.: *Das Jahrhundert der Avantgarden*. München, S. 9-23.
- Marinetti, Filippo Tommaso (1909): Manifest des Futurismus erschienen in: *Le Figaro*, Paris, 20. Februar 1909, zitiert nach: <http://www.kunstzitate.de/bildendekunst/manifeste/futurismus.htm> abgefragt am 28.10.2013.
- Müller-Funk, Wolfgang (2004): Prophetie und Ekstase. Avantgarde als säkulare Erweckungsbewegung. In: Klinger/Müller-Funk, S. 27-52.
- Rodal, Cristina Jarillot (2009): Manifest. In: Van den Berg/Fähnders, S. 202-203.
- Van den Berg, Hubert/Fähnders, Walter (Hg.) (2009): *Metzler Lexikon Avantgarde*. Stuttgart/Weimar.

Lucien Criblez

## Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Am 24. September 1900 hielt Ernst Meumann,<sup>1</sup> seit 1897 Professor für „induktive Philosophie und allgemeine Pädagogik“ an der Universität Zürich,<sup>2</sup> vor der Zürcher Schulsynode<sup>3</sup> einen Vortrag mit dem programmatischen Titel „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik“.<sup>4</sup> Diese Rede, eine Erweiterung seiner Zürcher Antrittsvorlesung „Beziehung zwischen experimenteller Pädagogik und Psychologie“,<sup>5</sup> wurde anschließend in „Die Deutsche Schule“ abgedruckt<sup>6</sup> und von Meumann in den nächsten Jahren im Rahmen seiner Vorlesungen weiterentwickelt. 1907 erschien auf dieser Grundlage sein Hauptwerk „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ in zwei Bänden,<sup>7</sup> das

---

<sup>1</sup> Ernst Friedrich Wilhelm Meumann (1862-1915), aus Uerdingen (Deutschland), studierte in Tübingen, Berlin, Halle und Bonn Philosophie und Kunstgeschichte sowie Theologie; theologische Kandidaten-Examina 1887 und 1889; Staats(Oberlehrer-)examen 1889 in Bonn; Promotion 1891 in Tübingen, Habilitation 1894 in Leipzig, wo er bei Wilhelm Wundt Assistent am psychologischen Laboratorium war; 1897 Professor für induktive Philosophie und allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Meumann war von Wundt, der selber 1874/75 kurz in Zürich gelehrt hatte (Wundt 1920, S. 242 ff.), nach Zürich empfohlen worden. Er folgte 1905 einem Ruf nach Königsberg und wechselte dann in rascher Folge nach Halle, Leipzig und Hamburg, wo er 1915 an den Folgen einer Lungen- und Rippfellentzündung starb. Vgl. Müller 1942, Probst 1991.

<sup>2</sup> Müller 1942, S. 15.

<sup>3</sup> Die Schulsynode im Kanton Zürich war als ‚Vollversammlung‘ der Lehrerschaft aller Schulstufen konzipiert und hatte einerseits vorberatende Funktion für wichtige bildungspolitische Geschäfte, war in diesem Sinne das politische Mitwirkungsgremium der Lehrerschaft, andererseits diente sie der Weiterbildung der Lehrerschaft durch Referate und Informationen. Vgl. Gassmann 1934.

<sup>4</sup> Meumann 1900.

<sup>5</sup> Probst 1991, S. 19.

<sup>6</sup> Vgl. Meumann 1901.

<sup>7</sup> Vgl. Meumann 1907.

zwischen 1911 und 1914 in umgearbeiteter und stark erweiterter zweiter Auflage in drei Bänden neu herausgegeben wurde.<sup>8</sup>

Meumann gab zudem seit 1905, zunächst zusammen mit Wilhelm August Lay,<sup>9</sup> die Zeitschrift „Die experimentelle Pädagogik“ heraus. Etwa gleichzeitig mit dem Ersterscheinen dieser Zeitschrift verfasste Edouard Claparède<sup>10</sup> in Genf für eine Studiengruppe für Kinderpsychologie (*Groupe pour l'étude psychologique de l'enfant*) des Genfer Lehrervereins eine programmatische Schrift, die zunächst in der Zeitschrift „Le Signal de Genève“ abgedruckt wurde, aber noch im gleichen Jahr in einer selbständigen Publikation erschien und anschließend mehrfach erweiterte wurde.<sup>11</sup> Eine erste deutschsprachige Fassung wurde unter dem Titel „Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik“ nach der 4. französischsprachigen Auflage 1911<sup>12</sup> vorgelegt. Claparède verfasste zudem 1912 eine programmatische Schrift zur Gründung eines Instituts für Erziehungswissenschaften in Genf, in der die Notwendigkeit einer experimentellen Ausrichtung der Pädagogik noch einmal begründet wurde.<sup>13</sup>

Die beiden Autoren stehen im vorliegenden Beitrag als experimentelle ‚Avantgarde‘ der Schweizer Pädagogik mit internationaler Ausstrahlung zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der ‚Avantgarde‘-Begriff<sup>14</sup> wurde in der Tradition der Kunst- und Literaturgeschichte und -theorie insbesondere für die um die Jahrhundertwende einsetzende

---

<sup>8</sup> Vgl. Meumann 1911/14.

<sup>9</sup> Wilhelm August Lay (1862-1930), von Bötzingen im Breisgau, absolvierte das Lehrerseminar in Karlsruhe; Ausbildung zum Reallehrer am Polytechnikum in Karlsruhe und an der Universität Tübingen (Abschluss 1885); anschließend Studium der Naturwissenschaft in Freiburg und Halle; Abbruch wegen einer schweren Lungenerkrankung. Seit 1886 war Lay Lehrer in Freiburg, seit 1892 Hauptlehrer an der Mädchenschule, seit 1893 Reallehrer am Lehrerseminar II in Karlsruhe. 1903 Promotion mit einer Arbeit zur experimentellen Didaktik in Halle; 1924 vorzeitige Pensionierung. Vgl. Prenzel 1985.

<sup>10</sup> Edouard Claparède (1873-1940) studierte in Genf Psychologie und Medizin; Aufenthalt bei Wundt in Leipzig; 1887 Promotion in Medizin; 1901-1904 Mitarbeiter am Laboratoire de psychologie expérimentale in Genf unter der Leitung seines Cousins Théodore Flournoy; 1904-1940 Leiter dieses Laboratoriums; 1908-1915 ausserordentlicher, 1915-1940 ordentlicher Professor für experimentelle Psychologie an der Universität Genf. Claparède war Initiant und Gründer des privaten Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (Claparède 1912; Bovet 1932; Hofstetter 2010, S. 161 ff.; Hofstetter/Ratcliff/Schneuwly 2012, S. 18 ff.), das 1929 als Institut universitaire des sciences de l'éducation in die Universität Genf eingegliedert wurde. Vgl. Hofstetter/Ratcliff/Schneuwly 2012, S. 59 ff. Eine umfassende wissenschaftliche Biografie zu Edouard Claparède fehlt bislang. Vgl. aber Bovet 1940, Ruchat 2012 sowie die Autobiografie Claparèdes [1941].

<sup>11</sup> Vgl. Claparède 1905/1909/1911a.

<sup>12</sup> Vgl. Claparède 1911b.

<sup>13</sup> Vgl. Claparède 1912a.

<sup>14</sup> Zum Folgenden vgl. Bayerische Akademie der Schönen Künste 1966; Bürger 1974.



‚Moderne‘ verwendet und generell mit einem Fortschrittsgedanken verbunden. Als Merkmale der ‚Avantgarde‘ galten der unbedingte Wille zur Innovation, die Provokation und explizite Abgrenzung gegenüber dem Bisherigen sowie eine bestimmte Selbstreflexivität. Als ‚Avantgarde‘ wurden insbesondere Künstler und Literaten des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts bezeichnet – insofern passt die Bezeichnung zumindest zeitlich gut zu den Exponenten der experimentellen Pädagogik.

Diese Auffassung von ‚Avantgarde‘ ist aber sowohl hinsichtlich ihrer allzu einfachen Modernisierungssemantik als auch hinsichtlich der Annahme, dass einzelne Personen, Denker, Künstler den Fortschritt zu verantworten haben, insbesondere aus sozialhistorischer Perspektive kritisiert worden. Zudem wurde die mangelnde Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung kritisiert und auf das Paradoxon hingewiesen, dass ‚Avantgarden‘ von immer neuen ‚Avantgarden‘ abgelöst und so quasi zum ‚Normal‘fall werden. Der Begriff ‚Avantgarde‘ ist bisher in der Wissenschaftssoziologie und -geschichte der Sozial- und auch der Erziehungswissenschaft kaum gebräuchlich.<sup>15</sup> Er wird im Folgenden eher in seiner alltagssprachlichen Bedeutung von ‚Vorkämpfer‘ und ‚Wegbereiter‘ verwendet. Mit ‚Avantgarde‘ verbinden sich aber – in oben ausgeführtem Sinne – Konnotationen von Innovation einerseits und Provokation bisheriger Normen- und Erwartungshorizonte sowie Abgrenzung gegenüber dem Bisherigen andererseits. Im vorliegenden Beitrag werden diese Merkmale vor allem als Merkmale im Selbstverständnis und in der Selbstdarstellung der beiden Autoren deutlich. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung im Sinne der Rezeption kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden.

Wie manifestiert sich das ‚Avantgardistische‘ bei Meumann und Claparède? Beide Autoren skizzierten eine Neuorientierung der Pädagogik bei gleichzeitiger Kritik an der Tradition der Disziplin. Beide Autoren gehörten durch ihre Publikationen, insbesondere die programmatischen Schriften und die von ihnen aufgebauten Netzwerke, sichtbar in Zeitschriftenprojekten und Kongressen, zu den bedeutendsten Exponenten der Neuausrichtung der Pädagogik. Sie können, zusammen mit einigen andern in Europa, durchaus zu den ‚Gründervätern‘ dieser ‚neuen‘ Pädagogik gezählt werden, die als „experimentelle Pädagogik“, „experimentelle Didaktik“, mit leicht anderer Konnotation auch als „wissenschaftliche Kinderforschung“, später auch als „wissenschaftliche Jugendkunde“ oder „Jugendforschung“ und teilweise (in Anleh-

---

<sup>15</sup> Im Text wird der Begriff deshalb – im Sinne der vorgetragenen Kritik – immer in Anführungsstrichen gesetzt. Theoretisch wird zudem eher auf Kuhn's Theorie des Paradigmawechsels Bezug genommen, welche die Verunsicherung der „normalen Wissenschaft“ durch neue Erkenntnisse zum Ausgangspunkt eines möglichen (aber nicht zwingenden) Paradigmawechsels im Wissenschaftsbetrieb macht. Vgl. Kuhn 1973.

nung an die Psychologie) als „Pädologie“ bezeichnet wurde.<sup>16</sup> Gleichzeitig kann diese Neuausrichtung als Grundlage für die Entstehung der Subdisziplin ‚Pädagogische Psychologie‘ angesehen werden.<sup>17</sup>

Der folgende Text bezieht sich primär auf den geografischen Raum der Schweiz<sup>18</sup> und auf den Zeitraum knapp vor der Jahrhundertwende und auf die ersten zehn Jahre des 20. Jahrhunderts, in denen die experimentelle Pädagogik als neue Ausrichtung der Pädagogik etabliert wurde.<sup>19</sup> Die beiden Beispiele Meumann und Claparède werden herangezogen, weil beide programmatische Schriften von internationaler Bedeutung verfasst und die ‚empirische Wende‘ in der Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhundert – auch als internationales Phänomen – wesentlich mit beeinflusst haben. Dieser Einfluss zeigt sich unter anderem darin, dass die beiden Exponenten der experimentellen Pädagogik wesentliche Mitverantwortung für die Herausgabe einschlägiger zeitgenössischer Zeitschriften und Schriftenreihen trugen.

Die Argumentation wird in drei Schritten entwickelt: Zunächst wird in der notwendigen Kürze auf einige wesentliche Kontexte hingewiesen. Im zweiten Teil wird die experimentelle Pädagogik als ‚Programm‘ umschrieben:

---

<sup>16</sup> Zur geringen Systematik der Verwendung der Bezeichnungen vgl. Bühler 1990, S. 260 ff. Ein Beispiel: Meumann schrieb in einem Brief an Claparède: „Wir werden übrigens als Ersatz für den Ausdruck Pädologie wahrscheinlich das Wort ‚Jugendkunde‘ einführen“. Brief Meumanns an Claparède vom 24. Januar 1910, S. 2 (Bib GE, DepManus: Ms. fr. 4009, f. 263, S. 2).

<sup>17</sup> Herzog 1999. Die Verschiebung von „experimenteller Pädagogik“ zu „Pädagogischer Psychologie“ zeigt sich unter anderem in der Umbenennung der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“ (1905-1906: „Die experimentelle Pädagogik“) 1913 in „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ (bis 1925). Auf diese wissenschaftshistorisch interessante Entwicklung kann hier nicht näher eingegangen werden.

<sup>18</sup> Die Ausführungen beziehen sich ausschliesslich auf die disziplinäre Entwicklung an den Schweizer Universitäten. Insofern spielen neben den ideengeschichtlichen Aspekten, sichtbar in den dargestellten programmatischen Schriften, Institutionalisierungsprozesse, insbesondere das Schaffen von Lehrstühlen und Instituten bzw. die Veränderung in deren Denomination und Ausrichtung, eine Rolle. Auf das komplexe Verhältnis zwischen Ideen- und Institutionengeschichte in den jeweiligen situationsspezifischen hochschulpolitischen Kontexten kann hier nicht eingegangen werden. In der deutschsprachigen Schweiz steht die Universität Zürich im Vordergrund, weil Meumann da gewirkt hatte. Vergleichbare Entwicklungen sind jedoch für Bern und Basel festzustellen. Die Eidgenössische Technische Hochschule in Zürich und die Handelshochschule St. Gallen spielten für den hier ausgeführten Zusammenhang eine eher marginale Rolle. In der französischsprachigen Schweiz wird vor allem auf die Entwicklungen in Genf eingegangen, weil Claparède da Professor war. Die Universität Lausanne folgte hinsichtlich der Disziplinenentwicklung eher dem Muster der deutschsprachigen Schweiz, die Universität Freiburg zeigt Elemente sowohl des Musters der deutschsprachigen Schweiz als auch Muster nach dem Vorbilde Genfs. Die Universität Neuchâtel wiederum spielt hinsichtlich der Entwicklung der Erziehungswissenschaft eine marginale Rolle. Vgl. Hofstetter/Schneuwly 2011.

<sup>19</sup> Vgl. Depaeppe 1993; Hopf 2004.

Was verstanden die Autoren unter experimenteller Pädagogik? Was machte sie selbst in ihrer Selbstwahrnehmung und in ihrem Selbstverständnis zur ‚Avantgarde‘? Welche Innovationen boten sie an? Aber auch: Wogegen richtete sich das Programm, die Innovation? Was sollte überwunden werden? Damit ist auch die Frage nach dem ‚Neuen‘ in der „Renaissance der Pädagogik“<sup>20</sup> verbunden. In diesem zweiten und im dritten Teil wird eine ideengeschichtliche Perspektive eingenommen. Im dritten Teil steht die Frage nach den Traditionslinien im Vordergrund. Auch wenn die experimentelle Pädagogik sich selbst als ‚Avantgarde‘ verstand, kommt sie nicht ohne Herkunftserzählungen aus, die insbesondere der Selbstlegitimation dienen. In dieser Hinsicht stellen sich Fragen nach einer gemeinsamen oder unterschiedlichen Herkunftskonstruktion bei Meumann und Claparède. Letztlich muss – im Sinne eines Ausblicks – nach den Weiterentwicklungen gefragt werden: Wenn sich ‚Avantgarde‘ durch Innovation und Abgrenzung auszeichnet, stellt sich die Frage, wie lange sie ‚Avantgarde‘ bleiben kann bzw. wie sich ihr Verhältnis zur „normalen Wissenschaft“,<sup>21</sup> aber auch wie sich die „normale Wissenschaft“ durch die Konfrontation mit der ‚Avantgarde‘ verändert. Dieser letzte Abschnitt ist eher institutionengeschichtlich ausgerichtet, weil die Durchsetzung eines neuen Paradigmas immer an Institutionalisierungsprozesse gebunden ist. Das letzte Kapitel muss allerdings eher als Ausblick mit heuristischer Funktion und weniger als Analyse im Sinne einer Rezeptionsstudie oder einer Analyse der ideellen und institutionellen Weiterentwicklung gelesen werden. Ausgangspunkt für diesen Ausblick ist die einfache Beobachtung, dass sich die empirische Ausrichtung in Genf – trotz Krisen – über die 1910er-Jahre hinaus halten konnte, ja sogar zur dominierenden Ausrichtung der Erziehungswissenschaft, zur Normalwissenschaft wurde, während die experimentelle Pädagogik bzw. die Psychotechnik als deren Teil-Nachfolgerin in Zürich ebenso wie in Basel oder in Bern in einem Prozess der kulturphilosophischen Rückwendung der Pädagogik – wie an vielen Universitäten Deutschlands auch – für längere Zeit wieder randständig wurde. Zugespißt formuliert: In Genf setzt sich das neue Paradigma mittelfristig durch, in der Pädagogik der übrigen Schweiz bleibt es nach einer kurzen Erfolgsgeschichte zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts eher Marginale, etablierte sich aber allmählich in der Psychologie.

---

<sup>20</sup> Schneider 1907.

<sup>21</sup> Kuhn 1973.

## 1 Ausgewählte Kontexte

Die Diskussion um eine Neuausrichtung der Pädagogik war Teil des in unzähligen Darstellungen und Analysen thematisierten Reformdiskurses, der in der Regel als Reformpädagogik bezeichnet wird. Mit einigem Recht ist aber dieser Epochenbegriff auch bestritten worden,<sup>22</sup> so dass ein allgemeines Abstützen auf *die* Reformpädagogik als Kontext aus Gründen mangelnder Einheit der Reformbewegung nicht ausreichen dürfte. Trotzdem ist eine kurze Einordnung in den zeitgenössischen Kontext notwendig:

Vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen im Wissenschaftsbetrieb setzte Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts an allen Universitäten der Schweiz ein wissenschaftlicher Differenzierungsprozess ein, in dem sich einerseits die Pädagogik und die Psychologie aus der Philosophie herauszulösen, andererseits die Sozialwissenschaften zu konstituieren begannen.<sup>23</sup> Dieser Prozess fand im ganzen deutschen Sprachraum, ja teilweise in ganz Europa statt. Stellung und Situation der Geisteswissenschaften begannen sich grundlegend zu verändern.<sup>24</sup> Philosophie-Lehrstühle wurden nicht mehr mit ‚klassischen‘ Philosophen besetzt, sondern mit Personen, deren wissenschaftliches Programm dreifache Innovation versprach: eine Erweiterung der bisherigen systematischen und historischen Philosophie durch die neuen Lehr- und Forschungsbereiche Pädagogik und Psychologie; eine forschungsmethodische Schwerpunktverlagerung von Hermeneutik und Deduktion hin zu exakten, am Vorbild der Naturwissenschaften orientierten, induktiven Methoden (Experiment, Test und Beobachtung) sowie eine Ausweitung der Möglichkeiten, mit wissenschaftlichen Methoden praktische Probleme – unter anderem pädagogische, sonder- und sozialpädagogische, didaktische sowie unterrichtsorganisatorische Probleme – zu lösen. Diese thematische und methodische Erweiterung war mit einer partiellen Neudefinition der Forschungs- und Erkenntnisgegenstände verbunden: Im Zentrum der Forschung sollte nicht mehr der pädagogische bzw. philosophische *Diskurs über* den Menschen, *über* die Gesellschaft oder *über* Bildung und Erziehung stehen, sondern Forschung sollte den Menschen selbst (Anthropologie), die Gesellschaft mit ihren Modernisierungs- und Urbanisierungsproblemen (Soziologie, Sozialwissenschaften), den Unterricht (Unterrichtsforschung, Didaktik) sowie Kinder und Jugendliche (Kinder- und Jugendforschung) untersuchen. Wie sich der Gärtner mit Botanik beschäftigte, so müssten sich die Lehrer mit Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage wissenschaftlicher

---

<sup>22</sup> Vgl. Oelkers 1996; Benner/Kemper 2001.

<sup>23</sup> Vgl. Hofstetter/Schneuwly 2011.

<sup>24</sup> Vgl. Hübinger/vom Bruch/Graf 1989, 1997.

Kinder- und Jugendkunde beschäftigen – so leitete Claparède seine „Kinderpsychologie“<sup>25</sup> ein.

In der Pädagogik führte diese Entwicklung zu einer Diskussion über eine empirische Neuausrichtung: Der ‚alten‘ wurde eine ‚neue‘ Pädagogik, der bisherigen Didaktik eine ‚neue‘ Didaktik gegenübergestellt: Die für Erziehung und Unterricht maßgeblichen Erkenntnisse sollten nicht mehr aus der Beschäftigung mit der pädagogischen Ideengeschichte, der spekulativen Philosophie oder der spekulativen Psychologie stammen, sondern induktiv aus den Ergebnissen empirischer Forschung abgeleitet werden. Diese Diskussionen um eine Neuausrichtung der Pädagogik<sup>26</sup> sind vor dem Hintergrund der Entwicklung der experimentellen Psychologie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, insbesondere der allmählichen Entstehung der Pädagogischen Psychologie bzw. der Entwicklungspsychologie zu verstehen. Sie wurden an verschiedenen Orten Europas und Amerikas parallel und international vernetzt geführt, so eben auch in der Schweiz.<sup>27</sup> Vergleichbare disziplinäre Veränderungsprozesse sind denn auch in verschiedenen anderen Ländern Europas<sup>28</sup> festzustellen.

Die Protagonisten einer „Renaissance der Pädagogik“<sup>29</sup> kritisierten die ‚alte‘ Pädagogik als unwissenschaftlich. Insbesondere die Ausrichtung an Herbarts Psychologie und Didaktik entsprach in ihrer Interpretation nicht mehr den (methodischen) Standards moderner Wissenschaft. Die experimentelle Forschung sollte verallgemeinerungsfähiges Wissen über Wahrnehmungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse der Individuen erzeugen, das als wissenschaftliche Grundlage für die Neugestaltung von Schule und Unterricht dienen konnte. Die am naturwissenschaftlichen Paradigma ausgerichtete Forschung sollte die Schulreformbestrebungen wissenschaftlich fundieren, ja legitimieren. Das ‚Programm‘ der experimentellen Didaktik und Pädagogik war deshalb für einen Teil der Exponenten der Schulreform attraktiv und wurde von ihnen unterstützt. Es versprach Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung.

---

<sup>25</sup> Claparède 1905, 1909, 1911.

<sup>26</sup> Die Diskussionen um die empirische Ausrichtung der Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz am Anfang des 20. Jahrhunderts sind bislang noch nicht wirklich aufgearbeitet; stark verkürzte Hinweise finden sich bei Depaepe (1993, S. 104 ff.) und Hopf (2004, S. 143 f.), erste Analysen bei Hofstetter/Schneuwly/Criblez 2007 sowie bei Criblez 2010; zum Stellenwert der experimentellen Pädagogik in der Entwicklung der Pädagogik an den einzelnen deutschsprachigen Universitäten der Schweiz vgl. Campana/Criblez 2011; Criblez 2011; Späni 2011.

<sup>27</sup> Hofstetter/Schneuwly/Criblez 2007.

<sup>28</sup> Vgl. unter anderem Depaepe 1993; Hofstetter/Schneuwly 2002, 2004; für Deutschland u.a. Drewek 2002, Hopf 2004; für Frankreich: Gautherin 2002.

<sup>29</sup> Schneider 1907.

## 2 Das ‚Programm‘ der experimentellen<sup>30</sup> Pädagogik oder: die ‚alte‘ und die ‚neue‘ Pädagogik

Die Neuausrichtung der Pädagogik als experimentelle Pädagogik oder experimentelle Didaktik hatte sich in der Schweiz bereits vor der Jahrhundertwende angekündigt. Ludwig Stein,<sup>31</sup> seit 1891 Professor für Philosophie an der Universität Bern, hatte bereits 1895 in einem Vortrag vor dem Bernischen Mittelschullehrerverein die Neuausrichtung der Pädagogik verlangt und diese Forderung auch in einem Aufsatz in der „Deutschen Rundschau“<sup>32</sup> bekräftigt. In seiner Kulturphilosophie „An der Wende des Jahrhunderts“<sup>33</sup> monierte er, dass die Pädagogik seit Herbart kaum ernsthafte Fortschritte erzielt habe.<sup>34</sup> Aus den Blockaden sich gegenseitig stetig aufhebender Lehrmeinungen auf der Grundlage der „spekulativ-dogmatischen Methode“, in der immer Argument gegen Argument stehe, führe nur die experimentelle Methode hinaus.<sup>35</sup> Die Pädagogik müsse ihre Theorien deshalb in Zukunft induktiv erarbeiten, sie aus „statistisch ermittelten“ und experimentell erforschten Thatsachen“ aufbauen.<sup>36</sup>

---

<sup>30</sup> Das Adjektiv ‚experimentell‘ wurde Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht einheitlich verwendet. Vgl. Ash 2002, S. 16. Es stand für die Arbeit in den psychologischen Laboratorien, bezeichnete in der Regel aber mehr als die systematische Variation von Rahmenbedingungen in der kontrollierten Situation von Laborbeobachtungen. Allgemein war eher ein induktives Vorgehen gemeint, das sich auf die Beobachtung beobachtbarer Gegenstände und Prozesse bezog. Insgesamt wurden die Diskussionen um die experimentelle Pädagogik von einer erkenntnistheoretischen Paradigmendiskussion sowohl zwischen Natur- und Geisteswissenschaften als auch innerhalb der sich allmählich formierenden Sozialwissenschaften begleitet. Vgl. Herzog 1999, Schmidt 1995. Meumanns akademischer Lehrer Wilhelm Wundt zum Beispiel war gegenüber der Übertragung der experimentellen Methode auf die Pädagogik skeptisch eingestellt. Die beiden warfen sich gegenseitig Rückfall in die Metaphysik vor. Meumann und Wilhelm August Lay, mit dem Meumann „Die Experimentelle Pädagogik“ begründet hatte, waren sich hinsichtlich Laborsituation nicht einig: Für Lay war der Unterricht in einem Klassenzimmer auch eine Laborsituation, für Meumann dagegen nicht, weil die Rahmenbedingungen nicht kontrolliert werden konnten. Vgl. Müller 1942, S. 20/28/36 f.

<sup>31</sup> Ludwig Stein (1859-1930), aus Erdös (Ungarn), studierte Philosophie an der Universität Berlin, habilitierte 1886 an der Universität Zürich und an der ETH Zürich in Philosophie. Stein war 1891-1910 Professor für Philosophie in Bern, anschliessend freier Publizist in Berlin. Vgl. Historisches Lexikon der Schweiz; verfügbar unter: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D44335.php>; recherchiert: Mai 2013.

<sup>32</sup> Vgl. Stein 1896.

<sup>33</sup> Vgl. Stein 1899.

<sup>34</sup> Ebd., S. 272.

<sup>35</sup> Ebd., S. 273.

<sup>36</sup> Ebd., S. 274.

Allerdings legte Stein keine konkreten Vorschläge vor, sondern verblieb im Modus der Kritik. Meumann dagegen hatte bereits in seiner Antrittsvorlesung (vgl. oben) die Übertragung der experimentellen Methode auf die Pädagogik thematisiert und konkretisierte nun sein Programm einer experimentellen Pädagogik sukzessive. Die Lehrzeit als Assistent im Leipziger Laboratorium bei Wilhelm Wundt<sup>37</sup> konnte nun Wirkung entfalten. Den notwendigen Paradigmenwechsel in der Pädagogik begründete Meumann vor der Zürcher Lehrerschaft wie folgt:

„[...] ich glaube, dass die wissenschaftliche Pädagogik und damit mittelbar auch die Schulpraxis vor einer Entscheidung steht: Entweder sie macht sich die methodischen Fortschritte und die Resultate der experimentellen Behandlung geistiger Probleme zu eigen, oder sie wird nicht mehr beanspruchen können, eine Wissenschaft oder auch nur die wissenschaftliche Begründung einer Praxis genannt zu werden; und die Schulpraxis steht vor der Entscheidung, entweder in wichtigen Fragen der Methodik des Unterrichts [...] ein grosses und wertvolles Material an neuen Erkenntnissen sich anzueignen [...] oder aber [...] nur noch als praktische Routine zu erscheinen“.<sup>38</sup>

Am Beispiel der geistigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler erklärte Meumann den Unterschied zwischen der experimentellen und der bisherigen Methode: Die experimentelle Untersuchung bedeute, die „geistige Arbeit eines Menschen messen, oder sie quantitativ bestimmen“.<sup>39</sup> Das Messen ermögliche dem experimentellen Pädagogen aber gleichzeitig, die „günstigen und ungünstigen Bedingungen geistiger Arbeit aufzufinden“.<sup>40</sup> So liessen sich etwa im Bereich der Untersuchung der geistigen Arbeit Faktoren der Ermüdung herausarbeiten oder durch die Untersuchung der psychophysischen Charakteristik des Kindes die „Causalzusammenhänge in den Entwicklungsfaktoren der Kindesnatur“<sup>41</sup> feststellen. Dies sei nur möglich, wenn eine spezifisch pädagogische Experimentalmethode herausgebildet werde.<sup>42</sup>

„Aber warum sprechen wir von ‚experimenteller Pädagogik‘? Ist es nicht falsch, eine Wissenschaft nach einer Methode zu bezeichnen? [...] In der Pädagogik – wie in der Psychologie – kennen wir einen theoretischen Teil, der die Ergebnisse der systematischen Untersuchung zusammenfasst und verarbeitet, und einen forschenden Teil, der zu jenem die Kenntnis der Thatsachen hinzufügt. Dieser spezifisch

---

<sup>37</sup> Vgl. Depaepe 1993, S. 33 ff.; Hopf 2004, S. 45 ff.

<sup>38</sup> Meumann 1900, S. 70.

<sup>39</sup> Meumann 1901, S. 69.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Ebd., S. 143.

<sup>42</sup> Ebd. S. 284.



forschende, systematisch die Thatsachen aufsuchende Teil hat sowohl der Psychologie wie der Pädagogik lange Zeit gefehlt“.<sup>43</sup>

Den Vorwand, dass die experimentelle Pädagogik einfach die Anwendung der experimentellen Psychologie auf pädagogische Fragen sei, ließ Meumann nicht gelten. Er sah maßgebliche Unterschiede zwischen experimenteller Pädagogik und experimenteller Psychologie: Einerseits ziele die experimentelle Pädagogik immer auf die Praxis.<sup>44</sup> Die Feststellung einer bloßen Tatsache würde deshalb für die Pädagogik oft genügen, während die Psychologie nach Erklärungen strebe. Das pädagogische Experiment sei andererseits in besonderem Ausmaß auf die Feststellung von individuellen Unterschieden ausgerichtet.<sup>45</sup> Zudem interessiere in der experimentellen Pädagogik weniger der Verlauf psychischer Prozesse als deren Richtung und deren Ergebnis, ergänzte der Meumann-Schüler Oskar Messmer.<sup>46</sup> Wenn sich ‚Avantgarden‘ durch Abgrenzung gegenüber dem Bestehenden auszeichnen: Wogegen richtet sich die experimentelle Pädagogik Meumannscher Provenienz? Die Exponenten der experimentellen Pädagogik konstruierten explizit einen Gegensatz zwischen „alter“ und „neuer“ Pädagogik, um die Innovationspostulate rhetorisch zu untermauern. Die „ältere Pädagogik“<sup>47</sup> habe ihre Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der pädagogischen Ideengeschichte, aus der spekulativen Philosophie und der spekulativen Psychologie gewonnen, die experimentelle Pädagogik müsse sie aus den Ergebnissen empirischer Forschung ableiten. Die bisherige Pädagogik habe Regeln und Normen zur Verfügung gestellt, die als „logische Konstruktionen“ ohne Praxisbezug oder als „willkürlich und von autoritativem Charakter“ bezeichnet werden müssten.<sup>48</sup> Die herkömmliche Pädagogik trete als Begriffs- und Normwissenschaft auf, es fehle ihr der „empirische Unterbau an Kenntnissen der rein tatsächlichen Verhältnisse“.<sup>49</sup>

<sup>43</sup> Ebd. S. 287; ähnlich: Meumann 1905, S. 7 f.

<sup>44</sup> Die permanente Bezugnahme der Exponenten der experimentellen Pädagogik zur Praxis muss durchaus kritisch gelesen werden. Wie praxistauglich – im Sinne von praktischer Verwertbarkeit – die Resultate ihrer Untersuchungen waren, müsste genauer geprüft werden. Zunächst ist einfach davon auszugehen, dass das Praxisargument ein strategisches Argument zur besseren Legitimation der Reformpostulate war. Zumindest bis zum ersten Weltkrieg hat das Argument in Schulkreisen durchaus Resonanz gefunden (vgl. den letzten Teil des vorliegenden Textes).

<sup>45</sup> Vgl. Meumann 1905, S. 12 f.

<sup>46</sup> Messmer 1906, S. 44. Oskar Messmer (1878-1950), aus Au (St. Gallen), absolvierte eine Lehrerausbildung am Lehrerseminar in Rorschach; Studium der Psychologie, Philosophie und Deutschen Sprache an den Universitäten Zürich, Leipzig und Berlin; 1903 Promotion bei Meumann in Zürich; 1902-1924 Seminarlehrer in Rorschach. Vgl. Stettbacher 1950.

<sup>47</sup> Meumann 1907, Bd. 1, S. 5.

<sup>48</sup> Ebd., S. 6.

<sup>49</sup> Ebd., S. 7.



Von der experimentellen Pädagogik erhofften sich Meumann und seine Schüler auch, die Schulreformbemühungen unterstützen und die Pädagogik, Psychologie und Didaktik in der Lehrerbildung auf eine neue Basis stellen zu können. Denn bisher gelte in der Lehrerbildung „als Überzeugungsmittel [...] der autoritative Akzent, als Begeisterungsmittel der Enthusiasmus“, so Oskar Messmer, einer der Zürcher Schüler Meumanns, in einem programmatischen Aufsatz zur experimentellen Psychologie und Didaktik.<sup>50</sup> Die Lehrerautorität müsse in Zukunft hinter die Autorität wissenschaftlicher Tatsachen zurücktreten. Von der experimentellen Didaktik erwarte man „bescheidene, sichere Ergebnisse, die nicht imponieren als Glieder eines sicheren Systems, sondern weil man sie nachprüfen und nachkontrollieren kann“.<sup>51</sup>

Anders als Ernst Meumann begründete Edouard Claparède die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Kinderforschung in seinem Hauptwerk nicht aus der Wissenschaftsgeschichte und der Kritik an den Methoden der Erkenntnisgewinnung in der Pädagogik, sondern von der Pädagogik her: Das Erziehungsproblem habe zwei bzw. drei Seiten: den Unterrichtsgegenstand und den Schüler bzw. das Kind. Es sei Zeit, sich besser um sie zu kümmern. Er vergesse dabei aber auch den Lehrer nicht.<sup>52</sup> Im Programm für ein Institut des sciences de l'éducation verdeutlichte Claparède diesen professionsorientierten Zugang: Da die psychologische und pädologische Vorbereitung der Lehrer ungenügend sei, brauche es ein Institut für Erziehungswissenschaften.<sup>53</sup> Als Vorbild stützte er sich unter anderem auf das vom Leipziger Lehrerverein getragene Institut für Pädagogik und experimentelle Psychologie sowie auf ähnliche Bemühungen in München. Das Kind müsse in einer solchen Institution im Zentrum stehen, sie müsse sich aber auch mit Fragen der Vermittlung in den Fächern auseinandersetzen. Rousseaus Aufruf für eine funktionale Erziehung sei bis heute nicht gehört worden, die pädagogische Praxis habe seit Rousseau keinerlei Fortschritte erzielt.<sup>54</sup> Die pädagogischen Wahrheiten („*verités pédagogiques*“) seien nicht umgesetzt worden. Die Psychologie, aus der Herbart die Pädagogik ableite, sei halbwegs auf Fantastien begründet, zu intellektualistisch ausgerichtet und zu eng. Sie sei eine allgemeine und keine Kinderpsychologie und sie sei vor allem keine experimentelle Psychologie.<sup>55</sup> Ein Institut, wie es zu gründen sei, habe insbesondere folgende Aufgaben wahrzunehmen: Forschungen zur Entwicklung im Kindesalter, Forschungen zu individuellen Differenzen, Forschungen zur Tech-

---

<sup>50</sup> Messmer 1906, S. 27.

<sup>51</sup> Ebd., S. 28.

<sup>52</sup> Vgl. Claparède 1911, S. 3 f.

<sup>53</sup> Vgl. Claparède 1912a, S. 5.

<sup>54</sup> Vgl. ebd. S. 16.

<sup>55</sup> Vgl. ebd., S. 19 f.

nik und Ökonomie des Arbeitens, Forschungen zur Didaktik und Methodik der Fächer sowie Forschungen zur Psychologie des Lehrers.<sup>56</sup>

Claparède verstand seine „Kinderpsychologie“ und seine Forderungen nach experimenteller Pädagogik als Teil einer internationalen wissenschaftlichen Bewegung und bezog sich von Anfang an sehr versiert auf die vielsprachige Literatur aus unterschiedlichsten Ländern (vgl. Abschnitt 3). Inhaltlich ging es ihm im Wesentlichen um vier Themen: Erstens sei die Kinderforschung eine Forschungsaufgabe, an der verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen beteiligt seien. Die Wissenschaft vom Kinde könne sowohl theoretisch als auch anwendungsorientiert ausgeprägt sein.<sup>57</sup> Unterschiedliche Disziplinen könnten Unterschiedliches zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen. Zweitens sei das erste Problem der Pädagogik, einerseits Kinder so zu schützen („préservation“), dass sie keinen Schaden nähmen, und andererseits sie möglichst optimal zu fördern.<sup>58</sup> Drittens sei zwischen allgemeiner, individueller und kollektiver Psychologie zu unterscheiden. Für die Pädagogik sei vor allem die individuelle Psychologie entscheidend, es gehe wesentlich darum, Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern.<sup>59</sup> Kinderpsychologie könne, viertens, die psychischen Prozesse nicht isoliert, nicht unter der Perspektive der strukturellen Psychologie („psychologie structurale“) betrachten, sondern müsse bei den Analysen immer von der Einheit des Individuums und den Beziehungen unterschiedlicher Prozesse zueinander ausgehen. Dies meine er mit „funktioneller Psychologie“ („psychologie fonctionnelle“).<sup>60</sup> Wie Meumann auch, beschreibt Claparède anschließend die Methoden der experimentellen Pädagogik.<sup>61</sup> Der letzte Hauptteil ist dann, ähnlich wie in Meumanns Vorlesungen, der geistigen Entwicklung des Kindes gewidmet. Vergleicht man die programmatischen Schriften der beiden Exponenten der experimentellen Pädagogik, kann man zunächst feststellen, dass sie ähnlich argumentierten, allerdings begründete der eine die Neuausrichtung der Pädagogik insbesondere erkenntnistheoretisch und wissenschaftshistorisch, der andere eher psychologisch und mit Erfordernissen der pädagogischen Praxis. Beide ‚Programme‘ nahmen ihren ersten wichtigen Ausgangspunkt in der Öffentlichkeit vor dem Publikum der Lehrerschaft. Beide engagierten sich, Meumann vor allem nach seiner Rückkehr nach Deutschland 1905, stark in der Schulreformbewegung. Beide behaupteten das Ende der bisherigen Pädä-

---

<sup>56</sup> Vgl. ebd., S. 30 ff.

<sup>57</sup> Vgl. Claparède 1911a, S. 53 ff.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 72 ff.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S. 80 ff. Diesen Aspekt vertiefte Claparède 1920 in seiner stark auf Schulreformen ausgerichteten und viel beachteten Schrift „L'Ecole sur mesure“ (deutsch: „Die Schule nach Mass“). Vgl. Claparède 1921.

<sup>60</sup> Claparède 1911a, S. 92.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 100 ff.

gogik, weil sie zu geringe Fortschritte erzielt habe. Der eine sah diesen Fortschrittsmangel seit Herbart, der andere seit Rousseau gegeben. Beide boten neben der Kritik am Bestehenden ein ‚Programm‘ an, das Abhilfe versprach. Dieses ‚Programm‘ war jedoch nicht nur ein forschungsmethodisches Programm, wie man aufgrund des Titels „Experimentelle Pädagogik“ annehmen könnte. Das ‚Avantgardistische‘ der experimentellen Pädagogik lag nicht nur in der Methode, sondern in der Neukonstitution des Forschungsgegenstandes der Pädagogik: Das Kind sollte als Forschungsgegenstand das Reden über das Kind, der Unterricht das Reden über den Unterricht ersetzen. Die pädagogische Spekulation sollte durch pädagogische Tatsachenforschung abgelöst werden. Forschung bedeutete nicht mehr die hermeneutische Auslegung ‚klassischer‘ pädagogischer Texte, sondern die empirische Untersuchung von realen Kindern und realem Unterricht.

### 3 Die Konstruktion einer Herkunftsgeschichte

Wissenschaftliche ‚Schulen‘ haben ebenso den Hang zu Gründungsmythen und Herkunftserzählungen wie Institutionen und Individuen. Analysieren wir die programmatischen Schriften der beiden Exponenten der experimentellen Pädagogik auf die Frage hin, wie die Herkunft dieses neuen wissenschaftlichen Paradigmas erklärt wird, ergibt sich – trotz vieler programmatischer Ähnlichkeiten – für Meumann und Claparède ein unterschiedliches Bild.

Meumann beschrieb die experimentelle Wende in der Pädagogik als kontinuierlichen Prozess und führte sie auf die Entwicklung ihrer „geistigen Mutter“, der experimentellen Psychologie zurück.<sup>62</sup> Diese wiederum ordnete er in den Rahmen der Entwicklungen und Fortschritte der Naturwissenschaften, insbesondere der Medizin ein. Er verwies explizit darauf, dass pädagogische Experimente nicht im Zusammenhang mit pädagogischen Erörterungen entstanden seien, sondern „teils im kinderpsychologischen, teils im hygienischen, teils im statistisch-sozialen Interesse“.<sup>63</sup> Als wichtigste Anregung für die „neue pädagogische Forschung“ interpretierte er die Übernahme der Untersuchungsmethoden der experimentellen Psychologie.<sup>64</sup> Er wies insbesondere auf unterschiedliche Entstehungszusammenhänge in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hin: die Überbürdungsfrage,<sup>65</sup> die zu Fragen der geistigen Hygiene Anlass gab und zu Ermüdungsmessungen geführt habe; die Frage der validen Trennung von schwachen Schülern von den übrigen Schülern,

---

<sup>62</sup> Meumann 1907, Bd. 1, S. 2.

<sup>63</sup> Meumann 1905, S. 1 f.

<sup>64</sup> Ebd.

<sup>65</sup> Vgl. Bühler 1990, S. 67 ff.

damit verbunden sei das Problem einer wissenschaftlich begründeten Begabungslehre; frühe Formen einer differenziellen Psychologie, welche die Unterschiede von Vorstellungstypen der Menschen in den Vordergrund gerückt haben; psychologische Untersuchungen zur Technik und Ökonomie des Lernens; die Kinderpsychologie, die nach der Entwicklung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes frage; Experimente zu Zeugenaussagen, insbesondere von Kindern; und letztlich: ungelöste didaktische Probleme des Unterrichts, die mit experimentellen Methoden angegangen werden könnten.<sup>66</sup> Als weitere wichtige Arbeitsfelder der experimentellen Pädagogik nannte Meumann in den Vorlesungen<sup>67</sup> die Untersuchung des Verhaltens der Kinder bei der Schularbeit, didaktische Untersuchungen zur Arbeit in einzelnen Schulfächern sowie die Tätigkeit des Lehrers.<sup>68</sup>

Von der ideengeschichtlichen Tradition der Pädagogik grenzt sich Meumann deutlich ab. Zwar hätten auch Rousseau, Fröbel oder Herbart ihre normative Pädagogik zu begründen versucht. Allerdings seien diese Begründungen entweder phantastisch, spekulativ, autoritativ oder vorwiegend deduktiv geblieben. Davon hob er die experimentelle Pädagogik ab:

„Nicht in der Masse positiver Resultate und detaillierter Vorschriften für die Praxis besteht die Bedeutung der experimentellen Pädagogik, sondern darin, dass sie den einzelnen Erzieher befähigen will, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar zu sein“.<sup>69</sup>

Die Bezugsautoren sind in den frühen Programmschriften der experimentellen Pädagogik Meumanns vorwiegend bis fast ausschließlich deutschsprachige Autoren, in wenigen Fällen französisch- oder englischsprachige. In der ersten Ausgabe der Vorlesungen<sup>70</sup> wurden zwar die internationalen Referenzen erhöht, aber insgesamt blieb Meumanns „Herkunftserzählung“ eine deutsche Herkunftsgeschichte.

Hierin unterscheidet sich Claparèdes Herkunftsgeschichte wesentlich von derjenigen Meumanns: Im Programm für das Institut Jean-Jacques Rousseau nimmt er explizit ausländische Institute zum Vorbild.<sup>71</sup> Seine „Kinderpsycho-

---

<sup>66</sup> Vgl. Meumann 1905, S. 2 ff.

<sup>67</sup> Vgl. Meumann 1907, S. 36 ff.

<sup>68</sup> Die Vorlesung folgt in ihrer ersten Ausgabe (Meumann 1907) weitgehend diesem Programm: Auf die beiden einführenden Vorlesungen folgen zwei Vorlesungen zur allgemeinen Entwicklung von Kindern, anschließend wird in zwei Vorlesungen die Entwicklung der einzelnen geistigen Fähigkeiten dargestellt. Kapitel zur kindlichen Individualität und zur wissenschaftlichen Begabungslehre schließen den ersten Band ab. Im zweiten Band werden zunächst die geistige Arbeit des Kindes und die Geisteshygiene fokussiert, die meisten Kapitel sind jedoch didaktischen Problemen allgemeiner und fachdidaktischer Art gewidmet.

<sup>69</sup> Meumann 1907, Bd. 1, S. 8.

<sup>70</sup> Vgl. Meumann 1907.

<sup>71</sup> Vgl. Claparède 1912a.

logie“ stützt er im ersten Kapitel auf eine Genealogie ab, die zwar die deutschsprachige Tradition mitberücksichtigt, die wesentlichen Ursprünge der Kinderpsychologie aber in die USA verlegte.<sup>72</sup> Seine Kurzdarstellung der Entwicklungen vor allem seit den 1890er Jahren liest sich wie ein „Who ist who“ der frühen Kinderpsychologie und -forschung. Neben den USA kommt der Darstellung der Entwicklungen in Frankreich und Deutschland eine besondere Stellung zu, aber auch die Entwicklungen in Ländern wie England, Belgien, Holland, Österreich, Russland, Polen, Bulgarien, in den skandinavischen Ländern, in Serbien, Spanien und Japan werden kurz beleuchtet. Schließlich geht Claparède auch auf die Entwicklungen in der Schweiz ein. Er zeigte sich überzeugt, dass die Lehrerschaft die Notwendigkeit einer stärkeren Orientierung an der Psychologie erkannt habe und erhoffte sich von dieser Seite große Unterstützung seiner Projekte.<sup>73</sup> Die Herkunftsgeschichte endet mit dem optimistischen Satz: „La vérité paraît être en marche [...]“.<sup>74</sup> Anders als Meumann verwarf Claparède aber die Tradition nicht vollständig. Ob er die Referenz auf Rousseau in seinen Schriften und im Institut den Genfern zuliebe gewählt hat, ob er den Namen des ‚Gründervaters‘ Rousseau werbestrategisch zur Beförderung seiner Anliegen einsetzte, ob er sich selbst als ‚Erbe‘ Rousseau’s sah, der nun endlich dafür zu sorgen habe, dass Inhalt und Methode von Unterricht im Speziellen und die Erziehung im Allgemeinen sich das Kind zum Maß nehmen, ist im Nachhinein kaum zu entscheiden. Insbesondere sein 1912 im „Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege“ publizierter Aufsatz „J.-J. Rousseau et la signification de l’enfance“ weist darauf hin, dass er Rousseau tatsächlich als ‚Ahnvater‘ der Kinderorientierung in der Pädagogik interpretierte.<sup>75</sup>

#### 4 Ausblick: die weiteren Entwicklungen in der Schweiz

‚Avantgarde‘ kann nicht dauerhaft ‚Avantgarde‘ bleiben. Sie verändert sich selbst, verändert ihr Verhältnis zur „normalen Wissenschaft“ und verändert die „normale Wissenschaft“<sup>76</sup> selbst. Innovation nutzt sich ab, Neues kann nicht ewig neu bleiben. Dies gilt auch für Kritik gegenüber dem Bestehenden, wenn sich das Bestehende zu verändern beginnt. Vor diesem Hintergrund soll abschließend in Form eines Ausblicks (und eher in heuristischer Absicht und im Sinne von Hinweisen auf weiteren Forschungsbedarf, weniger auf der Grundlage von Analysen) die Frage nach dem Übergang der

---

<sup>72</sup> Claparède 1911a, S. 16 ff.

<sup>73</sup> Ebd. S. 45 f.

<sup>74</sup> Ebd., S. 49.

<sup>75</sup> Claparède 1912b.

<sup>76</sup> Kuhn 1973, S. 25 ff.

„Avantgarde“ in die „Normalwissenschaft“ gestellt werden. Diese Frage greift zudem über den bearbeiteten Zeitraum hinaus.

In Zürich – und sowohl in der deutschsprachigen Schweiz als auch im deutschen Sprachraum ganz allgemein<sup>77</sup> – schaffte die experimentelle Pädagogik den Übergang von der „Avantgarde“ zur „normalen Wissenschaft“<sup>78</sup> in den 1910er und 1920er Jahren nicht. Im Kontext einer kulturphilosophischen Rückwendung wurden die Lehrstühle sowohl in Zürich mit der Berufung Willi Freytags 1910 und in Bern mit der Berufung Paul Häberlins 1914 wieder mit Philosophen besetzt. Im Rahmen der Kulturphilosophie konnte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik etablieren und wurde zum dominierenden Paradigma der deutschsprachigen Pädagogik bis in die 1960er Jahre. Dagegen setzte sich in Genf die empirisch-psychologische Ausrichtung weitgehend durch, blieb also nicht „Avantgarde“, sondern wurde zum dominierenden Forschungsparadigma. Wie lassen sich diese unterschiedlichen Entwicklungen erklären? Die bisherigen Erkenntnisse lassen unterschiedliche Interpretationen zu:

Der Höhepunkt der Rezeption der experimentellen Pädagogik lag in der deutschsprachigen Schweiz zwischen der Jahrhundertwende und dem Ersten Weltkrieg. Die experimentelle bzw. empirische Ausrichtung blieb zwar in der Psychologie Thema, schwächte sich aber in der Pädagogik nach 1910 und insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg ab. Dies zeigt sich einerseits in der Lehrstuhlbesetzung (Denominationen, paradigmatische Ausrichtung der Lehrstuhlinhaber), andererseits in den Publikationen.<sup>79</sup> Spätestens in den 1920er Jahren wurde das experimentelle Paradigma personell und institutionell an den Rand des pädagogischen Wissenschaftsbetriebs gedrängt.

Ganz anders zeigt sich die Entwicklung in Genf: Hier konnten sich die Kinderpsychologie und die experimentelle Pädagogik – wenn auch teilweise in prekären (finanziellen) Situationen weiter etablieren – dies wiederum gemessen an entsprechenden Publikationen und Lehrstühlen.<sup>80</sup> Worauf gründete sich der Erfolg in Genf? Neben verschiedenen anderen Gründen lassen sich insbesondere drei Erklärungscluster identifizieren: Erstens gelang es in Genf, personelle und institutionelle Kontinuität zu schaffen, letztere vor allem über das Institut Jean-Jacques Rousseau. Zudem war Claparède nicht alleiniger

<sup>77</sup> Vgl. Drewek 2002, Hofstetter/Schneuwly 2011.

<sup>78</sup> Kuhn 1973, S. 25 ff.

<sup>79</sup> Im Rahmen des Projekts zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz (vgl. Hofstetter/Schneuwly 2011) wurden die Publikationen der wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin analysiert. Die Abwendung von der experimentellen Pädagogik in den 1910er-Jahren wird für die deutschsprachige Schweiz, insbesondere für Zürich, Basel und Bern sehr deutlich, weniger für Freiburg/Ue. Vgl. Périsset Bagnoud/Schneuwly/Hofstetter 2011.

<sup>80</sup> Vgl. Hofstetter 2010, Hofstetter/Ratcliff/Schneuwly 2012.

Vertreter der experimentellen Pädagogik, sondern schuf ein Netzwerk Gleichgesinnter. Dieses Netzwerk war zweitens international ausgerichtet und interdisziplinär zusammengesetzt. Die Kinderforschung wurde nicht nur von der Psychologie und der Pädagogik unterstützt, sondern auch von Vertretern der Schulhygiene, der Sonderpädagogik, der Medizin, der Psychiatrie und der sich etablierenden Berufsberatung. Drittens war vor dem Hintergrund der französischsprachigen Universitätstradition die Öffnung gegenüber gesellschaftlichen Problemen, die Kooperation mit Vertretern aus verschiedenen professionellen Feldern und die inneruniversitäre Verankerung hybrider organisatorischer Strukturen einfacher als in der deutschsprachigen Schweiz. Durch die Vernetzung, insbesondere mit Akteuren der pädagogischen Praxis (Schulen aller Stufen, psychologische, medizinische sowie kinder- und jugendpsychiatrische Beratungsstellen, Berufsberatung usw.) und deren zumindest halbinstitutionelle Verbindung mit dem Institut Jean-Jacques Rousseau<sup>81</sup> gewannen die Erziehungswissenschaften als pluridisziplinäres Forschungsfeld Anerkennung und Unterstützung außerhalb der Universität. Dies stärkte auch ihre Stellung innerhalb der Universität. Dass damit teilweise das große Versprechen der Lösung sozialer, pädagogischer und gesellschaftlicher Probleme verbunden war, hat dieser Anerkennung erst die notwendige Grundlage verschafft, auch wenn diese Versprechen anschließend nur teilweise eingelöst werden konnten.

Dass die experimentelle Pädagogik dagegen in der deutschsprachigen Schweiz und insbesondere in Zürich an Bedeutung verlor, lässt sich feststellen, wenn man zum Beispiel das Aufkommen der themenspezifischen Beiträge in den beiden damals dominierenden pädagogischen Publikationsorganen der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1900 und 1930, der Schweizerischen Lehrerzeitung und der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift, analysiert, aber auch, wenn man sich die Ausrichtung der Lehrstühle ansieht: Nach 1915 war mit Ausnahme des Lehrstuhls von Arthur Wreschner in Zürich (außerordentliche Professur für Physiologische Psychologie) kein Lehrstuhl mit pädagogischem Lehrauftrag mehr explizit experimentell ausgerichtet. Meumanns Nachfolger in Zürich, Friedrich Schumann, beschäftigte sich vorwiegend mit experimenteller Sinnespsychologie, verfolgte also keine pädagogischen und didaktischen Interessen. Gustav Störing, ein Studienfreund Meumanns, der seit 1902 den zweiten Philosophielehrstuhl in Zürich versah, interessierte sich für Psychopathologie, aber nicht für Schule und Unterricht.<sup>82</sup> In Bern wurde die experimentelle Ausrichtung 1914 mit der Wahl von Paul Häberlin, der kulturphilosophisch ausgerichtet war, beendet.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Der zunächst private Charakter des Instituts mag dabei eine bestimmte Rolle gespielt haben.

<sup>82</sup> Vgl. Criblez 2011.

<sup>83</sup> Vgl. Späni 2011.



Otto Braun erwähnte in seiner Antrittsvorlesung in Basel 1920 zu den „Hauptrichtungen der pädagogischen Reformbewegungen“ die experimentelle Pädagogik nicht und die Kinder- und Jugendforschung spielte keine wesentliche Rolle.<sup>84</sup>

Für den Niedergang des experimentellen Paradigmas im deutschen Sprachraum gibt es verschiedene weitere, eher gesellschaftspolitische Gründe. Mit dem ersten technisch geführten Krieg wurde das mechanisch-kausalistische und materialistische Denken, das auch der experimentellen Didaktik teilweise zugrunde lag, von Technikkritik abgelöst. Die Wissenschaftsgläubigkeit<sup>85</sup> mutierte zur Wissenschaftsskepsis. Die „Krise der Wissenschaft“ führte zur Suche nach einer neuen „Kultursynthese“.<sup>86</sup> Die sich nach dem Ersten Weltkrieg abzeichnende kulturphilosophische (Rück-)Wende und die Hinwendung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland<sup>87</sup> sind Ausdruck dieser veränderten Mentalitäten. Der Aufschwung der introspektiv arbeitenden Psychoanalyse und das teilweise Abdriften von Reformern in esoterische Überzeugungen (Astrologie, Graphologie) sind weitere Hinweise auf diese Entwicklung. Oskar Messmer, einer der bedeutenden Schüler Meumanns in der Schweiz, der seine Auffassungen zur experimentellen Didaktik, Pädagogik und Psychologie in verschiedenen Lehrbüchern für angehende Lehrerinnen und Lehrer publiziert hatte,<sup>88</sup> wurde von Seiten der katholischen Kirche wegen seiner Theorien, die positiv christlicher Überzeugung fundamental entgegenstünden, angegriffen und als Seminarlehrer nur provisorisch wiedergewählt. Er suchte 1924 Zuflucht in einer religiösen Gemeinschaft.<sup>89</sup>

Verschiedene Exponenten der Schulreform hatten sich von einer experimentellen Ausrichtung von Pädagogik die Legitimation der Reform von Schule, Unterricht und Lehrerbildung erhofft, Vertreter der Lehrerbildung auch die Legitimation der Akademisierung der Ausbildung, die sie seit den 1870er Jahren eingefordert hatten.<sup>90</sup> Allerdings zeigte sich schon bald, dass die Methode allein als Programm für eine nachhaltige Neuausrichtung von Pädagogik und Didaktik nicht ausreichte. Der eigentliche Paradigmenwechsel, so lässt sich rückblickend bilanzieren, war nicht einfach ein methodischer, sondern einer des Forschungsgegenstandes. Dieses neue Paradigma setzte sich in der deutschsprachigen Schweiz jedoch erst nach der nächsten empirischen

---

<sup>84</sup> Vgl. Braun 1920.

<sup>85</sup> Vgl. Dudek 1990, S. 190 ff.

<sup>86</sup> Lichtblau 1996, S. 392.

<sup>87</sup> Vgl. Drewek 1996.

<sup>88</sup> Insbesondere: Messmer 1909a, 1909b, 1910.

<sup>89</sup> Vgl. Stettbacher 1950.

<sup>90</sup> Vgl. Bloch 2007, Criblez 2011.



Wende in den 1960er und 1970er Jahren allmählich durch. In Genf war die Tradition dagegen ungebrochen.

Die Diskussionen um die experimentelle Pädagogik hatten jedoch auch in der deutschsprachigen Schweiz die Disziplinenbildung in der Pädagogik gefördert, indem sie die Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie beschleunigt haben und langfristig die Pädagogische Psychologie als Teildisziplin befördert wurde. Diese Teildisziplin wurde aber im wissenschaftlichen Differenzierungsprozess an den Universitäten in der Regel der Psychologie, nicht der Pädagogik zugerechnet. Insgesamt konnten die Erwartungen, die Planung und Durchführung von Unterricht oder die Erziehung von Kindern in permanent changierenden sozialen Konstellationen und im Kontext komplexer sozialer und kognitiver Entwicklungsprozesse auf die Basis empirisch valider Daten stellen zu können, mit dem experimentellen Paradigma nicht eingelöst werden. Die „bescheidenen, sicheren Ergebnisse“<sup>91</sup> aus den Studien zur Sinnesphysiologie, zu Gedächtnis-, Erinnerungs-, Ermüdungs- und Entwicklungsprozessen konnten die Hoffnungen auf eine exakte Unterrichtswissenschaft und eine auf eindeutigem Wissen beruhenden Pädagogik nicht wirklich einlösen.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Bib GE, DepManus: Bibliothèque de Genève, Département des manuscrits. Briefe und Karten von Ernst Meumann an Edouard Claparède. Signaturen Ms. fr. 4005,f.287; 4007,f.124; 4008, f.246-247; 4009,f.115/263-268; 4011,f.116.

### Gedruckte Quellen

- Bovet, Pierre (1932): Vingt ans de vie. L'institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932. Neuchâtel/Paris.
- Braun, Otto (1920): Hauptrichtungen der pädagogischen Reformbewegung in der Gegenwart. In: Schweizerische Lehrerzeitung 65, S. 247-249/257-259/263-265.
- Claparède, Edouard (1905/1909/1911a): Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève.
- Claparède, Edouard (1911b): Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. Leipzig.
- Claparède, Edouard (1912a): Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. Genève.
- Claparède, Edouard (1912b): J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege 13, S. 525-537.
- Claparède, Edouard (1920): L'école sur mesure. Genève.
- Claparède, Edouard (1921): Die Schule nach Mass. Zürich.
- Claparède, Edouard (1941): Ed. Claparède. Neuchâtel.

---

<sup>91</sup> Messmer 1906, S. 28.

- Messmer, Oskar (1906): Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung der Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 16, S. 27-45.
- Messmer, Oskar (1909a): Lehrbuch der Psychologie für werdende und fertige Lehrer. Leipzig.
- Messmer, Oskar (1909b): Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralischen Erziehung. 3 Bde. Leipzig.
- Messmer, Oskar (1910): Lehrbuch der Allgemeinen Pädagogik. Leipzig.
- Meumann, Ernst (1900): Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. Referat an der zürcherischen Schulsynode vom 24. September 1900 in Thalweil. In: Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, S. 70-105.
- Meumann, Ernst (1901): Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 5, S. 65-92/138-153/213-223/272-288.
- Meumann, Ernst (1905): Zur Einführung. In: Die experimentelle Pädagogik 1, S. 1-15.
- Meumann, Ernst (1907): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bände. Leipzig.
- Meumann, Ernst (1910): Der Bund für Schulreform. In: Zeitschrift für experimentelle Pädagogik 10, S. 59-70.
- Meumann, Ernst (<sup>2</sup>1911/14): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. 3 Bände. Leipzig.
- Schneider, Ernst (1907): Die Renaissance der Pädagogik. In: Berner Seminarblätter 1, S. 3-7/45-50.
- Stein, Ludwig (1896): Experimentelle Pädagogik. In: Deutsche Rundschau 22, Heft 11, S. 240-250.
- Stein, Ludwig (1899): An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie. Freiburg i.Br./Leipzig/Tübingen.

## Literatur

- Ash, Mitchell G. (2002): Psychologie als Wissenschaft und Beruf seit 1850: Ansichten eines Historikers. Akademievorlesung an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften am 12. Vezember 2002. Verfügbar unter: [http://edoc.bbaw.de/volltexte/2009/1169/pdf/L\\_01\\_Ash.pdf](http://edoc.bbaw.de/volltexte/2009/1169/pdf/L_01_Ash.pdf); recherchiert: Mai 2013.
- Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hg.) (1966): Avantgarde – Geschichte und Krise einer Idee. München.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2001): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim.
- Bloch, Alexandra (2007): Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich.
- Bühler, Johannes-Christoph von (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim.
- Bürger, Peter (1974): Theorie der Avantgarde. Frankfurt/M.
- Campana, Sabine/Criblez, Lucien (2011): Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870-1950). In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Bern, S. 93-111.
- Criblez, Lucien (2010): Experimentelle Didaktik: Aspiration und ‚Scheitern‘ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrik/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hg.): Grenzen der Didaktik. Bern, S. 61-78.

- Criblez, Lucien (2011): Pädagogik an der Universität Zürich. Eine Disziplin für unterschiedliche Professionsansprüche (1857-1949). In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. Bern, S. 45-68.
- Depaepe, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940. Weinheim.
- Drewek, Peter (1996): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Leschinsky, Achim (Hg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim/Basel, S. 299-316.
- Drewek, Peter (2002): Defensive Disziplinenbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.) (2002): *Science(s) de l'éducation 19<sup>e</sup> – 20<sup>e</sup> siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern, S. 113-140.
- Dudek, Peter (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich*. Opladen.
- Gassmann, Emil (1934): *Zur Geschichte der zürcherischen Schulsynode. Eine Erinnerung bei Anlass ihres 100-jährigen Bestehens. Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*. Zürich, S. 34-54.
- Gautherin, Jacqueline (2002): *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern.
- Herzog, Walter (1999): Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik? In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hg.): *Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern, S. 264-303.
- Hofstetter, Rita (2010): *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> siècle – première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*. Genève.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.) (2002): *Science(s) de l'éducation 19<sup>e</sup> – 20<sup>e</sup> siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.) (2004): *The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences. Paedagogica Historica XL (V/VI), Special Issue*. Philadelphia.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard/Criblez, Lucien (2007): *Approches empiriques de l'éducation*. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.): *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*. Bern/Genf, S. 321-344.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2011): *Erziehungswissenschaftliche Disziplinenbildung in der Schweiz. Sich kontrastierende Konfigurationen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten*. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. Bern, S. 209-332.
- Hofstetter, Rita/Ratcliff, Marc/Schneuwly, Bernard (Red.) (2012): *Cent ans de vie 1912-1920. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Chêne-Bourg.
- Hopf, Caroline (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn.
- Hübinger, Gangolf/vom Bruch, Rüdiger/Graf, Friedrich Wilhelm (1989): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft*. Stuttgart.
- Hübinger, Gangolf/vom Bruch, Rüdiger/Graf, Friedrich Wilhelm (1997): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900 II. Idealismus und Positivismus*. Stuttgart.
- Kuhn, Thomas S. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.

- Lichtblau, Klaus (1996): Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende. Zur Genealogie der Kultursoziologie in Deutschland. Frankfurt/M.
- Müller, Paul (1942): Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik. Diss. Universität Zürich. Bazenheid.
- Oelkers, Jürgen (<sup>3</sup>1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim.
- Périsset Bagnoud, Danièle/Schneuwly, Bernard/Hofstetter, Rita (2011): Editorische Infrastrukturen und kognitive Formen der Erziehungswissenschaften. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Bern, S. 377-408.
- Probst, P. (1991): Bibliographie Ernst Meumann. Mit einer Einleitung zur Biographie. Herzberg.
- Ruchat, Martine (2012): Edouard Claparède. In: Hofstetter, Rita/Ratcliff, Marc/Schneuwly, Bernard (Red.): Cent ans de vie 1912-1920. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne. Chêne-Bourg, S. 30-31.
- Schmidt, Nicole D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.
- Späni, Martina (2011): Pädagogik an der Universität Bern. Gemächliche Institutionalisierung (fast) jenseits grosser Sprünge (1870-1950). In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Bern, S. 69-92.
- Stettbacher, Hans (1950): Vom pädagogischen Lebenswerk Prof. Dr. Oskar Messmers. In: Schweizerische Lehrerzeitung 95, S. 924-925.

## **Anschrift des Autors:**

Prof. Dr. Lucien Criblez

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich

Tel.: 0041 44 634 27 31

Fax: 0041 44 634 27 98

E-Mail: lcriblez@ife.uzh.ch

Alexander Graeff

# **Abstraktion als Kategorie pädagogischer Transformation. Wassily Kandinsky als pädagogischer Avantgardist**

„Avantgarden [...] kompensieren die mangelnde  
Gefechtsbereitschaft einer Truppe.“<sup>1</sup>

## **1 Kandinsky als künstlerischer Avantgardist**

Wassily Kandinsky (1866-1944) gilt als „Pionier der Abstraktion“.<sup>2</sup> Seine künstlerische Laufbahn war gekennzeichnet durch eine schrittweise Ablösung der bildnerischen Form vom figürlichen und im Raum lokalisierbaren Gegenstand. Sein praktisches Tun als Maler und Grafiker wurde dabei stets begleitet von visionären kunst- und gesellschafts-, aber auch bildungstheoretischen Überlegungen. Im Herannahen einer „Epoche des großen Geistigen“,<sup>3</sup> wie er sie in zahlreichen Texten beschwört, sah er das neue, kulturelle Fundament eines dem Geistigen verpflichteten 20. Jahrhunderts. Das bei ihm

---

<sup>1</sup> Böhlinger 1978, S. 91. In Hannes Böhlingers grundlegender, begriffsgeschichtlicher Analyse der Avantgarde wird die Metapherfunktion des Begriffes in verschiedenen Dimensionen deutlich. Aus dem militärischen Sprachgebrauch herrührend, nahm der Begriff vor allem Einzug in politische und künstlerische Sprachwelten. Die allgemeinen Interpretationen des Avantgarde-Begriffes Böhlingers (und auch die anderer Autoren wie etwa Klaus von Beyme) lassen sich mitunter eins zu eins auf Kandinskys Vorstellungswelten übertragen. Kandinsky befand sich zeitlebens „im Gefecht“; stets war er um Fortschritt bemüht, „Entwicklung“ gehört zur zentralen Kategorie seines Denkens. Sein unermüdlicher Einsatz aber bestand insbesondere darin, seine spiritualistischen Positionen Kunst und Leben betreffend auf allen Feldern seines Wirkens zu zeigen, in der Kunst ebenso wie in der Pädagogik. Der vorliegende Aufsatz geht davon aus, dass Kandinsky als Pädagoge bezeichnet werden muss. Ich habe in meiner Dissertation *Kandinsky als Pädagoge* gezeigt, dass 1. sein Denken um Bildung, Erziehung sowie Entwicklung des Menschen und der Menschheit kreiste; 2. ihm eine Vorliebe für sozialanalytische, gesellschafts- und kulturkritische Überlegungen zu attestieren ist; 3. er als Hochschullehrer am Bauhaus und in Moskau, in München als Zeichenlehrer pädagogisch praktisch tätig war; 4. sich die Selbstbeschreibung Kandinskys hinsichtlich einer Rolle als Pädagoge mit den Fremdbeschreibungen der Personen seines sozialen Umfeldes deckte. Vgl. Graeff 2013, S. 284 ff.

<sup>2</sup> Beyme 2005, S. 365.

<sup>3</sup> Kandinsky 1911, S. 428.

hiervon scharf abgegrenzte, bloß materialistisch ausgerichtete 19. Jahrhundert betrachtete er dagegen als großes Übel.

Für Kandinsky erfüllte die Abstraktion eine prophetische Vision: den Weg in eine bessere Zukunft.<sup>4</sup> Die grundlegende Veränderung der Formensprache in der Kunst korrespondiere nämlich, so Kandinsky, auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen, die an den Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen der Menschen sichtbar werde. Dieses Vorgehen lässt ihn im Licht eines Avantgardisten erscheinen, dies nicht nur, weil er als Vorreiter der Abstraktion in der Kunst gilt, sondern auch, weil er sich um umfassende Reformen des Lebens und der Gesellschaft bemühte.<sup>5</sup>

Unter Avantgarde wird gemeinhin eine „künstlerische Elite, d.h. Künstlergruppen, die mit dem Anspruch auftreten, die Kunst und oft auch durch sie die Gesellschaft von Grund auf zu erneuern“<sup>6</sup> verstanden. Im engeren Sinne bezieht sich die „historische Avantgarde“, die hier fokussiert wird, dabei auf die künstlerischen Bewegungen der Epoche der modernen Kunst.<sup>7</sup> Kandinsky wirkte in zahlreichen Künstlergruppen seiner Zeit, etwa in der *Neuen Künstlervereinigung München* (gegr. 1909), im *Blauen Reiter* (gegr. 1911) oder in der *Blauen Vier* (gegr. 1924), aber vor allem sah er sich selbst in der Rolle eines Propheten, der nicht nur zu wissen vorgab, dass sich die Gesellschaft als Ganzes einem Reich des Geistigen zu nähern habe, sondern auch wie dies zu bewerkstelligen war. Er war davon überzeugt, dass sein eigenes Wirken „den weltgeschichtlichen Fortschritt“<sup>8</sup> anzutreiben in der Lage sei, wie Hannes Böhringer für die Künstler-Avantgarde konstatiert. Dieser weltgeschichtliche Fortschritt wird an Kandinskys „Epoche des großen Geistigen“ deutlich, die wesentlich durch die beiden folgenden Vorgänge gekennzeichnet ist:

„1. Das Zersetzen des seelenlos-materiellen Lebens des 19. Jahrhunderts, d.h. das Fallen der für einzig fest gehaltenen Stützen des Materiellen, das Zerfallen und Sichauflösen der einzelnen Teile. 2. Das Aufbauen des seelisch-geistigen Lebens des 20. Jahrhunderts, welches wir miterleben und welches sich schon jetzt in star-

---

<sup>4</sup> Tanja Zimmermann hat diese Tendenz als zentral für den Literatur- und Kunstdiskurs der russischen Avantgarde nachgewiesen. Vgl. Zimmermann 2007, S. 9, 25. Ganz allgemein für die Avantgarde und ihre „Hoffnung auf die Zukunft“ vgl. Magerski 2011, S. 16.

<sup>5</sup> Für die Interpretation der Abstraktion als Fortschrittmotor seiner Zeit und somit vom Avantgarde-Motiv durchdrungen vgl. Beyme 2005, S. 366.

<sup>6</sup> Böhringer 1978, S. 105 f. Ähnlich auch Klaus von Beymes begriffsgeschichtliche Ausführungen. Vgl. Beyme 2005, S. 31 ff.

<sup>7</sup> Vgl. Bürger 1974, S. 24 f. sowie Böhringer 1978, S. 105.

<sup>8</sup> Böhringer 1978, S. 96. Beyme hat gezeigt, dass der Traum vieler Avantgarden, die „Einheit von gesellschaftlicher Veränderung und ästhetischer Innovation“, nicht realisiert werden konnte. Vgl. Beyme 2005, S. 851. An anderer Stelle spricht daher Beyme in dem Kontext auch von der „Illusion der Gesellschaftsveränderung“. Siehe Beyme 2005, S. 513.

ken, ausdrucksvollen und bestimmten Formen manifestiert und verkörpert. Diese zwei Vorgänge sind die zwei Seiten der ‚heutigen Bewegung‘.<sup>9</sup>

Bei Böhringer heißt es weiter, dass sich die „Künstler-Avantgarde“ immer „an die strategischen und taktischen Weisungen des philosophischen Oberbefehls halten“<sup>10</sup> müsse. Hinter der umstürzlerischen Idee und Performanz steht hiernach ein Prinzip, welches das Tun der Avantgardisten im Sinne des weltgeschichtlichen Fortschritts in die „richtigen“ Bahnen lenkt. Auch dieses Motiv findet man bei Kandinsky: die Epoche des großen Geistigen sei nur dann erreichbar, wenn das sogenannte „Prinzip der inneren Notwendigkeit“ berücksichtigt werde. In *Über das Geistige in der Kunst* beschreibt er diesen „philosophischen Oberbefehl“ nicht nur als produktionsästhetisches Konzept, sondern führt es als universalistische Kategorie ein: das „Prinzip [der inneren Notwendigkeit] ist nicht nur das der Kunst, sondern das des Lebens“.<sup>11</sup> Und an anderer Stelle bringt Kandinsky auch konkret die Abstraktion mit diesem einen zentralen Prinzip in Verbindung.<sup>12</sup> Dann nämlich, wenn er es als „mystische Kraft, die die Verkörperung des ars in abstracto unvermeidlich macht“<sup>13</sup> definiert. Daneben bezeichnet er das Prinzip der inneren Notwendigkeit und dessen Wirkungen als „mystisch-notwendig“ für die Erfüllung der Epoche des großen Geistigen. Die innere Notwendigkeit bestehe nämlich, so Kandinsky, aus drei „mystischen Gründen“.<sup>14</sup> Diese sind:

---

<sup>9</sup> Kandinsky 1912, S. 181.

<sup>10</sup> Böhringer 1978, S. 96.

<sup>11</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 137. Ergänzung durch A.G.

<sup>12</sup> In Kandinskys Vorstellung gab es tatsächlich nur dieses eine Prinzip bzw. Gesetz. Daneben war der Künstler völlig frei. 1918 behauptet er in *Malerei als reine Kunst*, seinem Beitrag für das von Herwarth Walden herausgegebene Buch *Expressionismus, die Kunstwende*: „Das bestimmende Element ist das des Inhalts. Die Form ist der materielle Ausdruck des abstrakten Inhalts. Die Wahl der Form wird also durch die *innere Notwendigkeit* bestimmt, die wesentlich das einzige unveränderliche Gesetz der Kunst ist.“ Siehe Kandinsky 1918, S. 64. Hervorhebungen dort. Und bereits 1912 schreibt Kandinsky in einem Brief an Arnold Schönberg über das Prinzip der inneren Notwendigkeit: „Die ‚innere Notwendigkeit‘ ist eben nur ein Thermometer (bzw. Maßstab), welcher aber zur selben Zeit zu der großen Freiheit führt und das innere Fassungsvermögen als die einzige Begrenzung dieser Freiheit aufstellt.“ Siehe Hahl-Koch 1983, S. 71 f.

<sup>13</sup> Kandinsky 1912/14, S. 620.

<sup>14</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 84. Er folgt hier einer Auffassung von Mystik, die als phänomenologisch geweitet gelten kann, denn sie verweist nicht nur auf einen christlichen Begriff der Mystik, wie er seit dem Mittelalter etwa durch einen Meister Eckhart geprägt wurde, sondern auch auf nicht-christliche, insbesondere auch diesseitige Deutungsvarianten. Als Fundament einer mystischen Auffassung kann unabhängig von traditionellen und modernen Varianten Mystik als „unmittelbare Erfahrung des Göttlichen“ bezeichnet werden. Vgl. Zimmermann 1999, S. 13.

1. *Das Subjektive*. Im Prozess des Formschaffens „hat jeder Künstler, als Schöpfer, das ihm Eigene zum Ausdruck zu bringen“,<sup>15</sup> wie er in *Über das Geistige in der Kunst* schreibt. Man könnte diesen ersten mystischen Grund als die Notwendigkeit des Persönlichen bezeichnen.

2. *Das Zeitliche*. Jeder Künstler ist nach Kandinsky ein „Kind seiner Epoche“ und habe „das dieser Epoche Eigene zum Ausdruck zu bringen“. <sup>16</sup> Hier setzt Kandinsky den individuellen Ausdruck des Künstlers mit dem kollektiven Aspekt der Kultur, in der der Künstler wirkt, in Beziehung. Diesen mystischen Grund könnte man die Notwendigkeit des Kollektiven nennen.

3. *Das Ewig-Objektive*. Schließlich sei jeder Künstler, so Kandinsky, ein Diener der *Kunst an sich*. In seinem individuellen Ausdruck finden sich dabei die Spuren des „Rein- und Ewig-Künstlerischen“, <sup>17</sup> vorausgesetzt der Künstler arbeitet nach dem Prinzip der inneren Notwendigkeit. Diesen dritten mystischen Grund könnte man als die Notwendigkeit des Absoluten bezeichnen. Die Wirkung der inneren Notwendigkeit lässt sich zusammenfassend als eine Offenbarung des „Ewig-Objektiven“ in Gestalt des „Zeitlich-Subjektiven“ <sup>18</sup> bestimmen.

Kandinsky hat den Begriff der Avantgarde in seinen Texten vermieden. Auch wenn er unermüdlich an seiner Epoche des großen Geistigen und an den die Kunst weit übersteigenden, moralischen und religiös anmutenden Vorstellungen des Prinzips der inneren Notwendigkeit festhielt, ging es ihm selbst nie um ein offensives, umstürzlerisches Denken oder Handeln. <sup>19</sup> *Über das Geistige in der Kunst* kann zwar als programmatische Schrift bezeichnet werden – man findet eindeutige Motive der historischen Avantgarde versammelt –, es geht Kandinsky aber primär um eine Evolution von Kunst und Leben. <sup>20</sup> Diese Evolution wird bei ihm charakterisiert durch einen linearen, stufenweisen Entwicklungsweg der Geschichte hin zum Geistigen, ohne revolutionäre Anleihen. <sup>21</sup> Der von Kandinsky erdachte Weg in die Epoche des großen

---

<sup>15</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 84.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Ebd., S. 86.

<sup>19</sup> In seinen *Rückblicken* etwa schreibt Kandinsky: „Ich empfand dieses Umstoßen in meinen Arbeiten nie: ich fühlte in ihnen nur den innerlich logischen, äußerlich organischen unvermeidlichen weiteren Wuchs der Kunst.“ Siehe Kandinsky 1913/1955, S. 31.

<sup>20</sup> Vgl. diesbezüglich die Ausführungen von Luhmann und Bourdieu zum Gedanken einer „Evolution des Kunstsystems“ und dem selbstreferentiellen Zugriff seitens der Avantgarde. Vgl. Magerski 2011, S. 103.

<sup>21</sup> Arnold Gehlens Beiträge zur Avantgarde der Moderne können hiergegen als vom Prinzip einer „Ritualisierung und Institutionalisierung der Revolution“ durchzogen gelten. Vgl. Magerski 2011, S. 26. Gehlen spricht von „Kunstrevolution“ im Kontext der Avantgarde. Vgl. Gehlen in *Die gesellschaftliche Kristallisation und die Möglichkeiten des Fortschritts* (1967), S. 85. Zitiert nach Magerski 2011, S. 30. Ich führe hier nicht zuletzt deshalb Gehlen



Geistigen bestand folglich nicht in einer gewalttätigen Umwandlung der Kultur, wie es etwa die Futuristen forderten,<sup>22</sup> sondern vielmehr in einer sensiblen, durch die Kunst volkserzieherisch implementierten Organisation der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung.

Hannes Böhringer sieht im Begriff der Avantgarde nicht nur die Dimension des Revolutionären, sondern auch die einer kontinuierlichen gesellschaftlichen Bewegung, die auf eine evolutionäre Umwandlung bzw. Veränderung verweist. Er schreibt: „Eine Avantgarde ist immer eine Avantgarde-Bewegung. Von der Geschichte bewegt, will sie die Geschichte fortbewegen.“<sup>23</sup> „Bewegung“ ist bei Kandinsky zentral. In seinen kunst- sowie gesellschaftstheoretischen, aber auch pädagogischen Überlegungen verwendet er den Begriff häufig. In *Über das Geistige in der Kunst* heißt es etwa: „In allen Abteilungen des Dreiecks sind Künstler zu finden. Jeder von denselben, der über die Grenzen seiner Abteilung hinausblicken kann, ist ein Prophet seiner Umgebung und hilft der Bewegung, der widerspenstigen Karre.“<sup>24</sup> Die Überzeugung, dass auf kollektiv-kultureller Ebene also Veränderungen in der Kunst stattfinden, ist eminent, doch besitzt der Begriff der Bewegung bei ihm auch eine implizit bildungstheoretische Dimension, die seine Beschreibungen zur Kunst mit denen zur Bildung des Menschen verknüpft und sie unter dem Begriff des „geistigen Lebens“ zusammenfasst:

„Das geistige Leben, zu dem auch die Kunst gehört und indem sie eine der mächtigsten Agentien ist, ist eine komplizierte aber bestimmte ins Einfache übersetzbare Bewegung vor- und aufwärts. Diese Bewegung ist die der Erkenntnis. Sie kann verschiedene Formen annehmen, im Grunde behält sie aber denselben inneren Sinn, Zweck.“<sup>25</sup>

Neben der Vorstellung, den „Prozess historischer Entwicklung“ lenken, zumindest aber durch die Kunst beeinflussen zu können, werden bei Kandinsky

---

an, weil sich dieser insbesondere in *Zeit-Bilder* (1960), neben Mondrians, auch mit Kandinskys Kunst kritisch auseinandersetzt. Gehlen bezeichnet Kandinskys Bilder etwa als „kontakarm und von fraglicher, diskutabler Zugänglichkeit“. Siehe Gehlen 1960/1965, S. 96.

<sup>22</sup> Der Futurist Umberto Boccioni schreibt etwa in seinem Manifest *Warum wir Futuristen sind* (1914): „Man muß Partei ergreifen, die eigene Leidenschaft entfachen, den eigenen Glauben an diese unsere zukünftige Größe stärken, die jeder Italiener, der dieses Namens würdig ist, in seinem Innersten spürt, aber nach der es ihn nicht stark genug verlangt! Blut muß fließen, es muß Tote geben.“ Siehe Boccioni 1914/2002, S. 19.

<sup>23</sup> Böhringer 1978, S. 94. Vgl. zum „Hang zur Gruppenbildung“ im Kontext der Avantgarde auch Magerski 2011, S. 31.

<sup>24</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 34. Mit der Metapher des Dreiecks meint Kandinsky eine schematische Darstellung des „geistigen Lebens“, die bei ihm auf die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung der Menschheit verweist.

<sup>25</sup> Ebd., S. 30 f.

insbesondere die Avantgarde-Merkmale der Selbstreflexion bzw. Selbstkritik<sup>26</sup> und der besonderen Zuwendung zur Form, die als performative Seite der Avantgarde neben der inhaltlichen besteht, deutlich. Ich will im Folgenden auf diese beiden Merkmale (in 2. und 3.) ausführlicher eingehen und vor allem zeigen, dass sie bei Kandinsky auch auf die pädagogischen Vermittlungsformen übertragen werden können. Hieran schließe ich dann einige Überlegungen an, wie Kandinskys Vorstellung der Abstraktion als konkretes pädagogisches Angebot gedacht werden könnte (in 4.). Dieser Teil verweist dabei auf etwas wirklich Originäres bei Kandinsky, was dann auch die Wendung „pädagogischer Avantgardist“ rechtfertigen könnte. Mit dieser Argumentation soll ganz allgemein der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Ideen der Künstler-Avantgarde – insbesondere im Fall eines Grenzgängers wie Kandinsky – auch für die Pädagogik, sofern sie personell eine Rolle spielte, von Relevanz sind. Neben Kandinsky könnte man etwa auch Johannes Itten oder Paul Klee vor dem Hintergrund dieser Fragestellung untersuchen und mögliche Überschneidungen von künstlerischen und pädagogischen Ideen und Methoden aufzeigen.

## 2 (Selbst-)Kritik als Ziel von Kunst und Pädagogik

Vor dem Hintergrund des Avantgarde-Begriffes betrachtet, kreiste Kandinskys Denken weniger um Provokation als mehr um Innovation. Dabei ist ihm ein hoher Grad an Selbstreflexion zu unterstellen. Diese Selbstreflexion bestand bei ihm vor allem in der Fähigkeit zur Selbstkritik, die er beständig an seinem eigenen Tun übte, aber auch etwa seinen Studierenden am Bauhaus nahelegte.

Peter Bürger markiert den Beginn der historischen Avantgarde mit der von Karl Marx aufgeworfenen Frage, wann sich in der Geschichte die historische Entwicklung selbst zu kritisieren imstande gewesen sei. In *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* (1939/41) schreibt Marx: „Die sogenannte historische Entwicklung beruht überhaupt darauf, daß die letzte Form die vergangenen als Stufen zu sich selbst betrachtet, und, da sie selten, und nur unter ganz bestimmten Bedingungen fähig ist, sich selbst zu kritisieren [...]“.<sup>27</sup> Der Einfluss Hegels auf Marx wird deutlich, insbesondere wenn Hegel in den *Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte* (1837) konstatiert:

„Dies sind die großen Menschen in der Geschichte, deren eigne partikulare Zwecke das Substantielle enthalten, welches Wille des Weltgeistes ist. Sie sind insofern Heroen zu nennen, als sie ihre Zwecke und ihren Beruf nicht bloß aus dem ruhigen,

<sup>26</sup> Vgl. Magerski 2011, S. 8 sowie Zimmermann 2007, S. 66 ff.

<sup>27</sup> Marx zitiert nach Bürger 1974, S. 27.

angeordneten, durch das bestehende System geheiligten Lauf der Dinge geschöpft haben, sondern aus einer Quelle, deren Inhalt verborgen und nicht zu einem gegenwärtigen Dasein gediehen ist, aus dem innern Geiste, der noch unterirdisch ist, der an die Außenwelt wie an die Schale pocht und sie sprengt, weil er ein anderer Kern als der Kern dieser Schale ist – die also aus sich zu schöpfen scheinen, und deren Taten einen Zustand und Weltverhältnisse hervorgebracht haben, welche nur ihre Sache und ihr Werk zu sein scheinen.“<sup>28</sup>

Bürger sieht dieses Entwicklungsmerkmal übertragen auf die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft wesentlich in der Veränderungsdynamik seitens der modernen Kunst, die eine Form der Kritik ausbildete, die „die Institution Kunst als ganzes betrifft“.<sup>29</sup> Dabei wendet sich die Kritik der Avantgarde „gegen den Distributionsapparat, dem das Kunstwerk unterworfen ist, und gegen den mit dem Begriff der Autonomie beschriebenen Status der Kunst in der bürgerlichen Gesellschaft“.<sup>30</sup> Letzteres ist insbesondere an Kandinskys Bemühungen zu sehen, der Kunst eine moralische, religiöse und erzieherische Aufgabe zu unterstellen.<sup>31</sup> In *Über das Geistige in der Kunst* fordert er etwa:

„Die Malerei ist eine Kunst und die Kunst im ganzen ist nicht ein zweckloses Schaffen der Dinge, die im Leeren zerfließen, sondern eine Macht, die zweckvoll ist, und muß der Entwicklung und Verfeinerung der menschlichen Seele dienen [...]. Wenn die Kunst sich dieser Aufgabe entzieht, so muß die Lücke offen bleiben, da es keine andere Macht gibt, die die Kunst ersetzen kann. Und immer zu der Zeit, wo die menschliche Seele stärkeres Leben führt, wird auch die Kunst lebendiger, da Seele und Kunst in einer Verbindung von wechselseitiger Wirkung und Vervollkommenung stehen.“<sup>32</sup>

Mit besagter Fähigkeit zur Selbstkritik des Subsystems „Kunst“ wird eine historische Schwelle markiert, die man im Denken Kandinskys gleichfalls in Gestalt seiner Gegenüberstellung des 19. und des 20. Jahrhunderts findet. Telos dieser und auch der marxistischen (im Kern hegelianischen) Deutung ist die Zunahme der Freiheit sowie die Bewusstmachung historischer Entwicklungsstufen;<sup>33</sup> beides soll durch Selbstkritik erreicht werden und beinhal-

---

<sup>28</sup> Hegel 1837/2002, S. 75. Es kann bei Kandinsky auch eine gewisse Nähe zu Hegels Philosophie angenommen werden, daneben ist belegt, dass er *Das Kapital* und das *Kommunistische Manifest* von Marx studiert hat. Zeitlebens sprach er sich allerdings vehement gegen den Marxismus aus. Vgl. Graeff 2013, S. 47 ff., 54, 150.

<sup>29</sup> Bürger 1974, S. 28.

<sup>30</sup> Ebd., S. 29. Vgl. daneben Magerski 2011, S. 9.

<sup>31</sup> Vgl. Dziersk 1995, S. 119.

<sup>32</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 138.

<sup>33</sup> Auch Bürger parallelisiert die Epoche der historischen Avantgarde mit Hegels Ausführungen einer historischen Stufenbewegung der klassischen, romantischen und nachromantischen Kunst. Vgl. Bürger 1974, S. 128 f.

tet keinesfalls nur einen unkonventionellen Umgang mit den künstlerischen Mitteln, sondern deutet auf ein gesellschaftliches Emanzipationsmoment hin. Genau darum ging es auch Kandinsky. Das Kunstwerk stellte für ihn ein Medium dar, mit welchem sich der an ihm bildende Mensch – der, der sich seiner und der Entwicklung der Gesellschaft bewusst ist – in die Lage versetzen könne, sich selbst als *ganzer Mensch*, bestehend aus Sinnlichkeit ebenso wie aus intellektuellem Vermögen, zum Ausdruck seiner Freiheit zu bringen. Derjenige, welcher über die epochalen Grenzen der Gesellschaftsentwicklung hinauszublicken imstande sei, also souverän ist gegenüber den Bewegungen der (bürgerlichen) Gesellschaft, könne, so Kandinsky weiter, als Prophet bezeichnet werden. Und die Propheten sind es wiederum, die diese „Bewegung“ initiieren – es sind die Künstler der Avantgarde, die die Kunst als Mittlerin des Geistes betrachten<sup>34</sup> und erkannt haben, dass – mit Hegel gesprochen – „die Freiheit das einzige Wahrhafte des Geistes“<sup>35</sup> ist.

Das Motiv der Selbstkritik war Kandinsky ein pädagogisches Ziel. Max Bill, einst Schüler Kandinskys am Bauhaus, war von dessen pädagogischen Kompetenzen sehr überzeugt. Im Vorwort des von ihm herausgegebenen Sammelbandes *Essays über Kunst und Künstler* schreibt Bill über Kandinsky:

„Gerade darin lag das pädagogische Talent Kandinskys: Er war ein Mensch, der hilfreich die Jungen führte. Der ihnen nicht die Zweifel nahm, sondern der in ihnen die sichere Urteilsbildung, *die ununterbrochene Kritik und Selbstkritik wachrief*. Seine Menschlichkeit, zusammen mit seinem feinen Gefühl für die Situation, und seine väterliche Güte waren das Geheimnis seines erzieherischen Erfolges, der wiederum undenkbar gewesen wäre ohne sein umfassendes Wissen und sein andauerndes Streben nach neuen Erkenntnissen.“<sup>36</sup>

Nicht nur die spezifische Form der Selbstkritik, auch ganz allgemein das kritische Denken war dem Pädagogen Kandinsky ein wichtiger Zug. Vor allem seine Vorliebe für sozialanalytische, gesellschafts- und kulturkritische Überlegungen gehört zum Denken eines Pädagogen, dem ein immanenter Drang zu zeitdiagnostischer Kritik an Kunst und Bildung zugrunde lag. Ohne diesen kritischen Zug ist seine theoretische und praktische Pädagogik nicht denkbar. Auch seine ablehnende Haltung gegenüber dem Materialismus des 19. Jahrhunderts, den er zeitlebens als Gefahr für das 20. Jahrhundert sah, ist geprägt von kulturkritischen Thematiken.<sup>37</sup> Das Motiv der (Selbst-)Kritik wird bei Kandinsky besonders in seinen Ausführungen zum Konzept der Allgemeinbildung deutlich, das er auch in Grundzügen für seine eigene Bil-

---

<sup>34</sup> Vgl. Kandinsky 1912/2006, S. 33 f.

<sup>35</sup> Hegel 1837/2002, S. 58.

<sup>36</sup> Bill 1963, S. 11. Hervorhebung durch A.G.

<sup>37</sup> Vgl. Kandinsky 1912/2006, S. 147.

dungsvorstellung übernimmt.<sup>38</sup> Dabei wird aber erneut eine Kritik – ähnlich wie er das in der Kunst tut – an der Institution „Bildung“ deutlich. Die Bildung seiner Zeit nämlich, so behauptet er, bringe es nicht mehr fertig, sich dem Neuen zu öffnen und klammere das Gefühl aus.<sup>39</sup> Stattdessen baue eine aus dem 19. Jahrhundert überlieferte, falsche Vorstellung einer allgemeinen Bildung, die ausschließlich eine affirmative Bewegung in Richtung überlieferter Normen sei, unnötige Schranken zu neuen Entwicklungen auf. Ziel der Bildung insgesamt sei, so Kandinsky, ohnehin nur noch die Ausbildung von Fachleuten.<sup>40</sup> Hieraus entstehe eine große Verwirrung im Bildungswesen und diese wiederum basiere auf der „reinen Spezialisierung“; Gebildetsein bedeute nämlich, lediglich ein kleines Teilfragment des Ganzen überschauen zu können, von allgemeiner Bildung aber im Sinne einer Orientierung am Geistigen könne keine Rede sein.

Kandinsky geht es um die Ausrichtung eines Bildungsideals am Geistigen. Er macht diese Bildungsvorstellung gerade nicht an der äußeren Leistung des Einzelnen fest, sondern allein an der „inneren Verbindung seines Fühlens und Tuns“ auf der Grundlage eines „einheitlichen Gesetzes“,<sup>41</sup> wie es Herman Nohl in *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933) bezeichnet, und mit Kandinskys Forderung einer Orientierung der Bildung am Geistigen kontextualisiert werden kann. Dieses ganzheitliche Ideal erinnert an Kandinskys Prinzip der inneren Notwendigkeit. In seinem Bauhaus-Aufsatz „Der Wert des theoretischen Unterrichts in der Malerei“ von 1926 betont er den „prinzipiell unbestreitbaren Wert“ der allgemeinen Bildung. Nur sie sei ein wirksames Mittel gegen die „extreme Spezialisierung, die wir aus dem vergangenen Jahrhundert übernommen haben“. <sup>42</sup> Seine umfassende Kritik gilt vorrangig den Erscheinungen des Materialismus, die den Begriff der allgemeinen Bildung in seinen Augen missbrauchten. Die allgemeine Bildung, die für ihn Träger legitimer humanistischer Werte war,<sup>43</sup> findet sich ebenso bei Kandinsky wie dessen Kritik. Das, was für Kandinsky nach kritischer Prüfung der Tradition<sup>44</sup> für die Epoche des großen Geistigen übrig

---

<sup>38</sup> Vgl. 4.

<sup>39</sup> Die Kategorie des Neuen wird auch in der Avantgarde-Forschung diskutiert. Magerski etwa konstatiert aus historischer Perspektive „einen Kult der Innovation“ seitens der „Avantgarden“. Siehe Magerski 2011, S. 11, 16 f. Peter Bürger bezeichnet das Neue dagegen als nicht wesentliches Merkmal der historischen Avantgarde, da es zu unspezifisch und allgemein sei. Vgl. Bürger 1974, S. 85.

<sup>40</sup> Vgl. Kandinsky 1927, S. 99. Hier kritisiert er: „Neue Erscheinungen werden von der alten Basis aus betrachtet und auf eine tote Art behandelt.“

<sup>41</sup> Nohl 1933/1961, S. 148.

<sup>42</sup> Kandinsky 1926, S. 92.

<sup>43</sup> Vgl. Poling 1982, S. 34.

<sup>44</sup> Vgl. Rüden 1999, S. 90.

bleiben sollte, war die Idee der Bildung als allseitige Kompetenz, die bei ihm wesentlich in zwei Modi menschlicher Weltbegegnung besteht: 1. Die Erfahrung des Scheiterns angesichts eines bestenfalls pädagogisch betreuten Lernens aus Fehlern, das er als „wiederholtes Verbrennen *eigener* Fingerspitzen“<sup>45</sup> beschreibt, sowie 2. die „Ausbildung des Menschen“<sup>46</sup> schlechthin, die darin besteht, die Fähigkeit zum (selbst-)kritischen Denken als Ergebnis dieser Ausbildung zu erhalten.<sup>47</sup>

### 3 Die Freiheit in der Form

Wesentliches Merkmal vieler künstlerischer Avantgarden war die Absage an die unreflektierte Tradierung rein mimetischer Verwendungsweisen der formalen Kunstmittel.<sup>48</sup> Dies wurde bereits am Historismus kritisiert und an vielen Reformüberlegungen um 1900 deutlich, insbesondere auch in der sogenannten Kunstschulreform, die scharf gegen die akademischen Ideale des 19. Jahrhunderts vorging.<sup>49</sup> Peter Bürger sieht in der Frage nach dem Umgang mit den bestehenden Kunstmitteln gleichfalls eine Markierung für die historische Avantgarde als Beginn einer Epoche der Selbstkritik und der Befreiung von konventionellen Stilprinzipien: „Erst die Avantgarde [...] macht die Kunstmittel in ihrer Allgemeinheit erkennbar, weil sie die Kunstmittel nicht mehr nach einem Stilprinzip auswählt, sondern über sie *als Kunstmittel* verfügt.“<sup>50</sup> Kandinsky bestätigt mit seinen Überlegungen zur

---

<sup>45</sup> Kandinsky 1926, S. 94. Hervorhebung dort.

<sup>46</sup> Ebd., S. 95.

<sup>47</sup> Vgl. Rüdén 1999, S. 87 f.

<sup>48</sup> Zimmermann hat für die russische Avantgarde gezeigt, dass hinsichtlich traditioneller Mimesis-Konzepte die Kritik seitens einer abstrakten, so gesehen neuen Kunst an diesen Konzepten vor allem in der Auffassung bestand, gerade nicht an einer „imitativen Kunst zu arbeiten“, sondern „an einer projektiven Kunst-Realität“ mitzuwirken. „Statt die Kunst von der Realität aus zu gestalten, konstruierten die Avantgarde-Künstler umgekehrt die Realität als Entwurf ausgehend von der Kunst.“ Siehe Zimmermann 2007, S. 23. Dies entspricht Kandinskys Vorstellungen einer abstrakten Kunst.

<sup>49</sup> Unter der Kunstschulreform werden gemeinhin alle antiakademischen Erneuerungsbewegungen des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im Bereich der bildenden Künste und der Architektur bezeichnet. Wichtige Vertreter waren zum Beispiel Wilhelm Siegfried Kurt von Debschitz (1871-1948), Hermann Obrist (1862-1927) oder Rudolf Bosselt (1871-1938). Es ging weitestgehend um die Veränderung kunstpädagogischer Vermittlungsformen und um eine als notwendig beschriebene Abkehr vom Historismus. Zentrales Anliegen der Kunstschulreformer war die im Akademismus der Zeit fest verankerte Trennung zwischen freier Kunst und Kunstgewerbe- bzw. Industrieschulen. Vgl. Wingler 1977, S. 9. Kandinskys kritische Ausführungen zu einem erstarrten Kunstschulbetrieb des 19. Jahrhunderts lassen sich mit der Kunstschulreform in Beziehung setzen. Vgl. Graeff 2013, S. 245 f.

<sup>50</sup> Bürger 1974, S. 25. Hervorhebung dort.

(abstrakten) Kunst, zu Kunstpädagogik und Gesellschaftskritik diese These, insbesondere wenn er der Meinung ist, dass ein Merkmal der Epoche des großen Geistigen darin bestehe, dass „heute die ganze Vorratskammer zur Verfügung steht, d.h. es wird *jede Materie* [...] als Formelement angewendet“.<sup>51</sup> Zwar war er auf inhaltlich-weltanschaulicher Ebene der festen Überzeugung, dass das 20. Jahrhundert eine bessere Zukunft bedeuten sollte, in der die wachsende Freiheit in der Kunst sich auch analog auf die wachsende Freiheit der Gesellschaft<sup>52</sup> auswirke, seine Gedanken kreisten aber – insbesondere in seinen kunsttheoretischen Texten – auch um Fragen der Form, die für ihn unmittelbare „*Ausdrucksmittel*“<sup>53</sup> des Künstlers darstellten. Besonders zur Blauen-Reiter-Zeit befassten sich Kandinsky und seine Kollegen intensiv mit der Form. Eine Sentenz in August Mackes Beitrag zum *Blauen Reiter Almanach* mit dem Titel *Die Masken* zeigt, wie „Form“ aber wieder inhaltlich aufgeladen wurde:

„Die Form ist uns Geheimnis, weil sie der Ausdruck von geheimnisvollen Kräften ist. Nur durch sie ahnen wir die geheimen Kräfte, den ‚unsichtbaren Gott‘. Die Sinne sind uns die Brücke vom Unfaßbaren zum Faßbaren. [...] Die Sprache der Formen verstehen heißt: dem Geheimnis näher sein, leben. Schaffen von Formen heißt: leben.“<sup>54</sup>

Ein solches, formgebendes Leben – die für die Avantgarde typische Forderung nach einer Verknüpfung von Kunst und Leben scheint hier durch<sup>55</sup> – sah Kandinsky dann realisiert, wenn die Sprache der Form vollständig beherrscht werden würde. Diese Beherrschung der künstlerischen Sprachen verweist auf Bürgers These vom selbstbewussten Umgang mit dem vorhandenen Formenrepertoire, unter dem Kandinsky einen Umgang mit erlaubten und verbotenen Kunstmitteln versteht. In *Über das Geistige in der Kunst* schreibt er:

„Blind gegen ‚anerkannte‘ oder ‚unanerkannte‘ Form, taub gegen Lehren und Wünsche der Zeit soll der Künstler sein. Sein offenes Auge soll auf sein inneres Leben gerichtet werden und sein Ohr soll dem Munde der inneren Notwendigkeit stets zugewendet sein. Dann wird er zu jedem erlaubten Mittel und ebenso zu jedem verbotenen Mittel greifen. Dieses ist der einzige Weg, das Mystischnotwendige zum Ausdruck zu bringen. Alle Mittel sind heilig, wenn sie innerlich-notwendig sind.

---

<sup>51</sup> Kandinsky 1912, S. 143. Hervorhebung dort.

<sup>52</sup> Auch Gehlen spricht im Kontext der Avantgarde von mehr „Bewegungsfreiheit“, sieht diese Freiheit von Form und Stil aber sehr kritisch. Vor allem, wenn er in *Zeit-Bilder* vom „Synkretismus des Durcheinanders aller Stile und Möglichkeiten“ spricht. Vgl. Gehlen 1960/1965, S. 206.

<sup>53</sup> Ebd. Hervorhebung dort.

<sup>54</sup> Macke 1912, S. 54 f.

<sup>55</sup> Vgl. Beyme 2005, S. 844 sowie Zimmermann 2007, S. 30. Hier insbesondere das Kapitel ‚Avantgardekunst als Realitätsewurf‘, S. 23 ff.

Alle Mittel sind sündhaft, wenn sie nicht aus der Quelle der inneren Notwendigkeit stammen.“<sup>56</sup>

Die künstlerischen Sprachen der historischen Avantgarde werden an einer besonderen, und damals völlig neuen Ausdrucksweise deutlich: am abstrakten Formenrepertoire. Nach dem Erreichen einer Epoche des selbstbewussten Umgangs tritt die Kunst nach der Phase des „Könnens“ somit in die Phase des „Wollens“ ein, wie es Wilhelm Worringer in seiner berühmten Dissertation „Abstraktion und Einfühlung“, die – wie Kandinskys Bücher – im Münchner Piper-Verlag erschienen war, kennzeichnet.<sup>57</sup> Die Abstraktion als neue Form künstlerischer Darstellung lässt dabei mit dem Verweis auf einen selbsttätigen Willen und die Loslösung von den Konventionen bloßer Fertigkeiten auf Momente der Emanzipation seitens des im Prozess beständiger Entwicklung befindlichen Subjekts schließen – Kategorien, wie sie in Kandinskys pädagogischer Theorie und Praxis offenkundig werden.

#### 4 Abstraktion als pädagogische Darreichungsform

Die Idee der Abstraktion, die Kandinsky für die Malerei entwickelte, kann auf seine pädagogischen Vorstellungen übertragen werden. Ganz allgemein war für Kandinsky mit der Abstraktion die Chance verbunden, das „Innerlich-Wesentliche“<sup>58</sup> der wahrgenommenen Weltgegenstände – lebendiger Dinge – zu schauen und durch eine Reduzierung aller, vom Wesen ablenkender, bloß kontingenter Eigenschaften („Verzicht auf äußerliche Zufälligkeit“<sup>59</sup>) des Gegenstandes einen möglichst freien Umgang mit dem künstlerischen Material, der Form, zu gewinnen. Auf diese Weise sei dem Künstler erlaubt, so Kandinsky, durch den Prozess der Abstraktion „eine noch nie dagewesene Welt“<sup>60</sup> zu erzeugen. Alfred North Whitehead fasst in *Science and the Modern World* (1925) treffend zusammen, wie Kandinsky „Abstraktion“ und „abstrakt“ verstanden haben könnte:

„Zeitlose Gegenstände sind [...] ihrer Natur nach abstrakt. Mit ‚abstrakt‘ meine ich, daß das, was ein zeitloser Gegenstand an sich ist – das heißt, in seinem Wesen – ohne Bezug auf ein besonderes Erfahrungsereignis verständlich ist. Abstrakt zu sein bedeutet, besondere konkrete Ereignisse des wirklichen Geschehens zu transzendieren. Aber ein wirkliches Ereignis zu transzendieren, bedeutet nicht, von ihm ge-

---

<sup>56</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 88.

<sup>57</sup> Vgl. Worringer 1907/1959, S. 42.

<sup>58</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 25.

<sup>59</sup> Ebd.

<sup>60</sup> Kandinsky 1938, S. 224. Hennig führt aus, dass die Vorstellung einer neuen Welt mit darin lebendigen Dingen eine gängige Position der russischen Avantgarde gewesen ist. Vgl. Hennig 2010, S. 22.



trennt zu sein. Ich behaupte im Gegenteil, daß jeder zeitlose Gegenstand eine eigene Verbindung zu jedem Ereignis hat, die ich als seine Weise des Eintretens in dieses Ereignis bezeichne.“<sup>61</sup>

Auch bei Wilhelm Worringer bedeutete die durch die Abstraktion ausgelöste ästhetische Erfahrung eine innere Arbeit seitens des Subjekts, dem durch die Einfühlung in die Weltgegenstände ein Bewusstsein für das eigene Selbst vermittelt wird. Diese innere Arbeit kann als Bildungsbewegung gewertet werden, die auch bei Paul Natorp in §13 seiner *Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen* von 1905 deutlich wird und die er als ein „innere[s] Erschauen“ und eine „Hinschauung“ im Modus „eine[r] eigene[n] Art der Objektsetzung“<sup>62</sup> bezeichnet. Weiter heißt es hier: „Es ist also das reine, doch zugleich überindividuelle, weil auf Gestaltung von Objekten gerichtete Selbstgefühl, welches das ästhetische Spiel in uns entbindet.“<sup>63</sup>

Die abstrakten Formen sind „die einzigen und die höchsten, in denen der Mensch angesichts der ungeheuren Verworrenheit des Weltbildes ausruhen kann“, wie es dagegen bei Worringer heißt. Mit der Einfühlung in die abstrakte Form werde eine „elementare Notwendigkeit ohne Dazwischenkunft des Intellekts“<sup>64</sup> geschaffen, eine intuitive Hinwendung zur Welt mit dem Ziel, ein „Gefühl für das ‚Ding an sich‘“<sup>65</sup> zu entwickeln. Diese Art der Weltbegegnung durch Intuition bleibt jedoch nicht beim Gefühl stehen, führt Worringer weiter aus, sondern motiviert auch zur rationalen Auseinandersetzung mit der Welt: „Was vorher Instinkt war, ist nun letztes Erkenntnisprodukt.“<sup>66</sup>

In den Gegenständen der Welt verbergen sich nach Kandinsky Wesenskerne, die Urbilder des Wahrgenommenen sind. In *Punkt und Linie zu Fläche* schreibt er etwa:

„Prinzipiell ist nicht zu zweifeln, daß jede Erscheinung jeder Welt einen solchen Ausdruck zulässt – den Ausdruck ihres inneren Wesens – sei es Gewitter, J. S. Bach, Angst, ein kosmischer Vorgang, Raphael, Zahnschmerzen, eine ‚hohe‘ oder eine ‚niedere‘ Erscheinung, ein ‚hohes‘ oder ‚niederes‘ Erlebnis. Das Einzige-

---

<sup>61</sup> Whitehead 1984, S. 186. Es ist unwahrscheinlich, dass Kandinsky von dieser Definition wusste. Whiteheads Buch, aus dem die Definition stammt, erschien 1925 auf Englisch. Kandinsky beherrschte kein Englisch. Es könnte aber durchaus möglich sein, dass er das Buch in der französischen Übersetzung gelesen hat, es erschien 1930 in Paris. In Deutschland erschien es erst 1984.

<sup>62</sup> Natorp 1905, S. 19.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Worringer 1907/1959, S. 53.

<sup>65</sup> Ebd., S. 52.

<sup>66</sup> Ebd.

Gefährliche wäre, an der äußeren Form hängenzubleiben und den Inhalt zu vernachlässigen.“<sup>67</sup>

Die abstrakte Formensprache ist im Hinblick auf ein Einfühlen und Verstehen dieser Wesenskerne nach Kandinsky auch deshalb einer naturalistischen Form vorzuziehen, weil das Abstrakte durch seine Entlastung vom Intellekt dem Urbild bzw. der Urform möglichst nahe kommen könne.<sup>68</sup> Abstraktion so verstanden, kann als Form einer Wesensschau des Subjekts im Modus einer spezifischen „Objektsetzung“, wie es Natorp ausdrückte, bezeichnet werden und als Methode zum Erspüren eines abstrakten Inhaltes angesichts seines Selbst und seiner inneren Arbeit. Worringer beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt:

„Indem wir aber diesen Tätigkeitswillen in ein anderes Objekt einfühlen, sind wir in dem anderen Objekt. Wir sind von unserem individuellen Sein erlöst, solange wir mit unserem inneren Erlebensdrange in ein äußeres Objekt, in einer äußeren Form aufgehen. Wir fühlen gleichsam unsere Individualität in feste Grenzen einfließen gegenüber der grenzenlosen Differenziertheit des individuellen Bewußtseins.“<sup>69</sup>

Mit dem Innerlich-Wesentlichen verwandt, ist auch das Geistige ein wichtiger Aspekt der Abstraktion bei Kandinsky. Das Abstrakte erhält dabei die Form des vom Materiellen Befreiten, und sei demnach zwar „nicht am Gegenstande zu sehen“,<sup>70</sup> doch der materielle Gegenstand sei notwendig, um das Geistige tragen zu können, so Kandinsky. Vor dem Hintergrund dieser Geist-Materie-Relation versteht er unter Abstraktion also den Prozess, der die Transzendierung des Gegenständlichen erst ermöglicht, aber nicht völlig von ihm enthoben ist.

Kandinsky ging es jedoch um noch mehr als nur um einen neuen Formbegriff der Kunst. Für ihn war die Abstraktion eine allgemeine und grundlegende Dimension kultureller Kommunikation. Nicht zuletzt ging es ihm bei der Abstraktion erneut um einen „philosophischen Oberbefehl“ ähnlich dem der inneren Notwendigkeit, der im Hintergrund eines freien Umganges mit den zur Verfügung stehenden Kunstmitteln wirke und auf alle Kulturbereiche übertragen werden könne. Zu diesen Kulturbereichen zählte er Sozialwesen und Moral ebenso wie Bildung und Erziehung. Für Kandinsky war der be-

---

<sup>67</sup> Kandinsky 1926/1986, S. 109.

<sup>68</sup> Auch Zimmermann betont die Bedeutung der Urform(en) im Kontext veränderter Objektwahrnehmung seitens der russischen Avantgarde; sie führt hinsichtlich der Abstraktion als „Prozess der Übersetzung in Urformen“ auch Kandinsky an. Vgl. Zimmermann 2007, S. 72 f.

<sup>69</sup> Worringer 1907/1959, S. 59. Hervorhebung dort.

<sup>70</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 99.

obachtende Blick auf die Welt und das intuitive Einfühlen in die Weltgegenstände ein wesentlicher Teil seiner Bildungsvorstellung.

Neben der Auffassung, dass Abstraktion pädagogische Darreichungsform sein kann, sind bei Kandinsky die folgenden Dimensionen seiner Bildungsvorstellung zu gewinnen:<sup>71</sup>

1. *Allgemeine Bildung.* Kandinsky bezeichnet die allgemeine Bildung als einen „prinzipiell unbestreitbaren Wert“,<sup>72</sup> d.h. er kennt, schätzt und übernimmt in Teilen das Konzept der Allgemeinbildung. Zentral für den Prozess, in dem eine allgemeine Bildung möglich wird, ist bei ihm die Erfahrung des Scheiterns, die bestenfalls im Rahmen eines pädagogisch betreuten Lernens stattfindet. Er nennt diese pädagogisch begleitete Erfahrung des Defizitären „wiederholtes Verbrennen *eigener* Fingerspitzen“.<sup>73</sup>

2. *Bildung als Entwicklung des individuellen Menschen.* Die primäre Ausrichtung seiner Bildungsvorstellung folgt der Forderung einer „Ausbildung des Menschen“<sup>74</sup> im Modus eines individuellen, lebenslangen Verbesserungs- und Veredlungsprozesses, der, so Kandinsky, im Innern des Menschen schlummernde geistige Dispositionen schritt- bzw. stufenweise entfalte, und der durch eine entsprechende, unterrichtliche Inszenierung nichts Geringeres als einen neuen Menschen zu erzeugen imstande sei.<sup>75</sup>

3. *Bildung als Entwicklung der Gesellschaft.* Kandinsky spricht häufig von der Weiter- bzw. Höherentwicklung der Menschheit, womit auch eine kollektive Dimension seiner Bildungsvorstellungen angedeutet wird. Eine Gesellschaft kann sich, so Kandinsky, aber nur dann weiterentwickeln, wenn sie von entwickelten Individuen durchsetzt ist. Daneben erfüllt die Bildung in kollektiver Dimension für Kandinsky noch die Aufgabe eines Gradmessers für die geistige Entwicklung einer Gesellschaft und ihrer Bürger.

4. *Bildung als Schauen und Denken in Zusammenhängen: die synthetische Bildung.* Kandinsky versteht unter einer synthetischen Bildung einen (syn)ästhetischen Modus der Wahrnehmung, nämlich des Hörens, Sehens, Fühlens und letztlich Verstehens der Komplexität von Welt; Kompetenzen, die bei ihm mit der Vorstellung eines Leitmotivs seines Denkens zu tun haben: dem der Synthese.<sup>76</sup> Er selbst bezeichnet die synthetische Bildung als „die ausgebildete Fähigkeit, das scheinbar zerrissene Bild der Einzelercheinungen in den organischen Zusammenhängen zu empfinden und schließlich

---

<sup>71</sup> Vgl. Graeff 2013, S. 99 ff.

<sup>72</sup> Kandinsky 1926, S. 92.

<sup>73</sup> Ebd., S. 94. Hervorhebung dort.

<sup>74</sup> Ebd., S. 95.

<sup>75</sup> Anke Hennig sieht ebenso die Verbindung zwischen Hinwendung zum Objekt im Kontext vieler Überlegungen, die sie aus den Texten der russischen Avantgarde gewinnt, mit Vorstellungen vom neuen Menschen. Vgl. Hennig 2010, S. 13.

<sup>76</sup> Vgl. Graeff 2013, S. 82 ff.

zu „verstehen“.<sup>77</sup> Eng gebunden an den mystischen Ursprung des Begriffs der Ganzheitsschau, wie er am Bauhaus gebräuchlich war, bedeutet dieser vor dem Hintergrund der synthetischen Bildung ein Einfühlen in die Weltgegenstände, um schließlich ein ganzheitliches Verständnis dieser Gegenstände zu erlangen. Kandinsky folgt damit einem unter Künstlern seiner Zeit beliebten Konzept, welches u. a. auch von Oskar Kokoschka oder Johannes Itten gebraucht wurde. Immer geht es um eine alle fünf Sinne einende, *übersinnliche* Schau, die oft von der Mystik inspiriert war und ihren Niederschlag nicht selten in einem Anschauungsunterricht fand.

5. *Bildung als Organisation der Evolution: die spirituelle Bildung.* Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Merkmals vieler spiritueller und mystischer Weltansichten versteht Kandinsky unter einer spirituellen Bildung die Entwicklung des individuellen Menschen als Organisation der Evolution. Die Möglichkeit einer Organisation des eigenen Bildungsprozesses sieht Kandinsky in einem am Geist orientierten Leben. Er bezeichnet diese Vorstellung auch als „Bewegung“,<sup>78</sup> die dem Ziel folgt, die individuelle Seele mit dem „großen Geistigen“ – durchaus bei ihm in einem kosmisch-mystischen Sinne gedeutet – schrittweise zu vereinigen.

6. *Bildung darf nie nur Fachausbildung sein.* Es verhält sich keinesfalls so, dass Kandinsky die Fachausbildung vollständig ablehnte. Ihm ging es vielmehr um eine Synthese aus der „Ausbildung des Menschen“ und der Ausbildung eines bestimmten Faches oder Berufes. Fachbildung und Allgemeinbildung sollen, so Kandinsky, im Sinne einer ganzheitlichen Bildung gleichermaßen Berücksichtigung finden. Ein zentrales Argument hierfür besteht bei Kandinsky darin, dass die ausschließliche Spezialisierung seiner Meinung nach nicht nur aus philosophischen, sondern vor allem aus (lebens-)praktischen Gründen abzulehnen sei, denn in der Praxis des Lebens mache man keine Erfahrungen, die ein spezifisches Fachwissen erforderten, sondern vielmehr eine allgemeine Kompetenz, mit der man die vielfältigen Herausforderungen der Welt zu meistern imstande sei. Diese allgemeine Kompetenz wird bei ihm maßgeblich nicht durch Wissen repräsentiert, sondern vor allem durch Selbstreflexion, Intuition und Offenheit.

Abstraktion stellt für Kandinsky die in der Epoche des großen Geistigen adäquate Vermittlungsform des Innerlich-Wesentlichen für alle Dimensionen seiner Bildungsvorstellung dar. Abstraktion kann mit ihrer die Intuition aktivierenden Funktion folglich nicht nur als Kunstmittel im engeren Sinne verstanden werden, sondern vor allem auch als anschauliches Erziehungs- und Unterrichtsmittel. So wie der Künstler mit dem abstrakten Kunstwerk dem Betrachter das innere Wesen des Gegenstandes *zeigt*, so *spricht* der Pädagoge

<sup>77</sup> Kandinsky 1926, S. 92.

<sup>78</sup> Kandinsky 1911, S. 425.

über dieses Wesen als einer allgemeinen Basis menschlicher Weltbegegnung. Felix Thürlemann teilt diese Interpretation, wenn er für Kandinskys Abstraktionsvorstellung konstatiert, dass in „abstrakten Formgebilden allgemeine Menschheitsprobleme abgehandelt werden können“.<sup>79</sup> Der *abstrakte Pädagoge* vermittelt also etwa mit seinem Unterricht das „Wesen“ als allgemeine Basis der Dinge.

Kandinskys Unterricht lebt von abstrakten Formen einer Darreichung der Unterrichtsgegenstände. In der Kunst soll das Wesentliche, nicht das Kontingente, durch *Dar-Stellung* deutlich gemacht werden, in der Pädagogik dagegen durch *Dar-Reichung*. Die pädagogische Vermittlung Kandinskys ist durch ihren indirekten und freiheitlichen Zug – Max Bill bezeichnete Kandinskys Unterricht als persönlich und undogmatisch<sup>80</sup> – eher eine Form des sensiblen erzieherischen Angebots, und in dem Sinne mehr eine Darreichung ohne die Erwartung einer unmittelbaren Annahme seitens des Unterrichteten. Ich verwende hier deshalb neben dem pädagogischen Begriff der Vermittlung auch den aus der Medizin stammenden Begriff „Darreichung“.

Das pädagogische Angebot bleibt deshalb indirekt, weil die abstrakten Vermittlungsformen bedeuten können, dass das Wesen eines exemplarischen Gegenstandes nur das als „Wesen“ Wahrgenommene des Einzelnen – Rezipienten, Schüler – bedeuten kann, denn als absolut verstand Kandinsky dieses Wesen keinesfalls.<sup>81</sup> Für ihn ist das *Ding an sich* ein „Ewig-Objektive[s]“, wie er in *Über das Geistige in der Kunst* schreibt, welches wiederum aber nur im „Zeitlich-Subjektiven“<sup>82</sup> sichtbar und verstanden werden könne. Dieser Sachverhalt wurde auch in Whiteheads Zitat zu Beginn dieses Kapitels deutlich, wenn dieser behauptet, dass „ein wirkliches Ereignis zu transzendieren“ nicht bedeute, „von ihm getrennt zu sein“.<sup>83</sup>

Abstrakte pädagogische Vermittlung verweist daher mehr auf bildhaft-anschauliche Darstellung als auf primär sprachliche Vermittlung. Der Pädagoge, der diese Darreichungsform gebraucht, ist in Kandinskys Vorstellung „unfehlbar einer von uns Menschen, der in allem uns gleich ist, aber eine geheimnisvoll in ihn gepflanzte Kraft des ‚Sehens‘ in sich birgt. Er sieht und zeigt“.<sup>84</sup> Kandinskys Unterricht kann als Anschauungsunterricht bezeichnet

---

<sup>79</sup> Thürlemann 2007, S. 694.

<sup>80</sup> Vgl. Bill 1963, S. 9.

<sup>81</sup> „Objektivität“ verweist bei Kandinsky tatsächlich nicht auf eine unabhängig vom wahrnehmenden Beobachter existierende, absolute Eigenschaft des Gegenstandes, sondern allein auf die intuitive Einfühlung in die Essenz des Gegenstandes und ihre in ästhetisierter Sprache vorgebrachte Mitteilung. „Essenz“ und „Wesen“ sind dann Metaphern für das subjektabhängige Erkenntnisobjekt. Vgl. Graeff 2013, S. 137.

<sup>82</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 86.

<sup>83</sup> Whitehead 1984, S. 186.

<sup>84</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 31.

werden. In Anlehnung an die Mystik ebenso wie an eine lange pädagogische Tradition – man denke nur an Comenius, Pestalozzi, Herbart und Dilthey – unterrichtete er nach dem Prinzip der Anschauung. Wie sah das konkret aus? Anders als seine Kollegen am Bauhaus ließ Kandinsky Alltagsgegenstände im Unterricht erforschen.<sup>85</sup> Die Studierenden analysierten diese, stellten Stillleben zusammen, zerlegten sie in Einzelteile, katalogisierten Farben und Formen in zeichnerischen Diagrammen und setzten die Objekte zu neuen Stillleben wieder zusammen.<sup>86</sup> Die Stillleben mit Alltagsgegenständen waren Kandinsky wichtige pädagogische Mittel. Er erkannte, dass für die Entwicklung der abstrakten Kunst der Blick *auf* und *in* die Gegenstände, und seien diese noch so alltäglich oder unbedeutend, ein wichtiger, wenn nicht notwendiger Akt war.<sup>87</sup> Hier wird gleichfalls deutlich, welche Rolle das Abstrakte bei Kandinsky als eher indirekte Vermittlungsmethode im Unterricht spielte. Er war nämlich der Überzeugung, dass die (abstrakte) Malerei ein allgemeinbildendes Medium für den Bauhaus-Unterricht sein könne.<sup>88</sup> Deshalb, weil „der Kunstunterricht kein von jedem anderen Unterricht abgesondertes Gebiet“<sup>89</sup> sei und die Malerei als „geeignetste Erzieherin“,<sup>90</sup> wie Kandinsky für das Bauhaus befand, gerade das Denken und Sehen als unumgängliche Kompetenzen angehender Kulturschaffender auszubilden in der Lage sei. Mit der Abstraktion in Kunst und Pädagogik ist für Kandinsky ein intuitiver Zugang zum Wesen der Dinge möglich, um nicht zuletzt Souveränität gegenüber Welt anzuvisieren.<sup>91</sup> Das Wesen der Gegenstände, durch den Filter des „Zeitlich-Subjektiven“ geflossen, macht also durch die abstrakte Form ästhetisch deutlich, dass die Weltgegenstände nicht nur als Außenprojektion wahrgenommen werden,<sup>92</sup> sondern im Verständnis Kandinskys auch intersubjektiv – in ihrer kulturellen Bedingtheit keinesfalls absolut – gleichsam zum Wesent-

---

<sup>85</sup> Vgl. Thürlemann 2007, S. 690.

<sup>86</sup> Vgl. Poling 1982, S. 27.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., S. 112 f. Kandinsky macht diesen Blick für das scheinbar Bedeutungslose in seinen *Rückblicken* deutlich, dort heißt es: „Lösung befreite mich und öffnete mir neue Welten. Alles ‚Tote‘ erzitterte. Nicht nur die bedichteten Sterne, Mond, Wälder, Blumen, sondern auch ein im Aschenbecher liegender Stummel, ein auf der Straße aus der Pfütze blickender, geduldiger weißer Hosenknopf, ein fügsames Stückchen Baumrinde, das eine Ameise im starken Gebiß zu unbestimmten und wichtigen Zwecken durch das hohe Gras zieht, ein Kalenderblatt, nach dem sich die bewußte Hand ausstreckt und aus der warmen Geselligkeit mit den noch im Block bleibenden Mitblättern gewaltsam herausreißt – alles zeigte mir sein Gesicht, sein inneres Wesen, die geheime Seele, die öfters schweigt als spricht.“ Siehe Kandinsky 1913/1955, S. 12 f.

<sup>88</sup> Vgl. Kandinsky 1926, S. 89.

<sup>89</sup> Kandinsky 1928, S. 125.

<sup>90</sup> Kandinsky 1926, S. 95.

<sup>91</sup> Vgl. Henry 1993, S. 375.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 377.

lichen der individuellen Existenz zu führen imstande sind: dem eigenen Leben. Abstraktion vermittelt, besser zeigt, durch ästhetische Anschauung der Objekte das Wesen des beobachtenden Subjekts selbst. Die abstrakte Form vermag begreiflich zu machen, dass das, was der Mensch lernt, nicht der unmittelbaren Erfüllung einer speziellen Rolle in der Welt dient, sondern vielmehr in der Erkenntnis einer allgemeinen Basis des Lebens besteht, nämlich dem *eigenen Leben* als Grundvoraussetzung für Subjekt und, hiervon abhängig, Objekt.

Zusammenfassend kann über den Pädagogen Kandinsky festgehalten werden, dass er trotz sichtbarer Ambitionen für theoretische Ausführungen mit durchaus philosophischem Sendungsbewusstsein, gleichfalls an einer Orientierung jedweden menschlichen Tuns – in Kunst wie Pädagogik – an konkreter Lebenswirklichkeit interessiert war. Das wäre eine pragmatische (von griech. *pragma* = Handlung, Sache) Komponente seiner Anschauungen, denn Kandinsky war zu sehr von den Dingen in der Welt fasziniert, als dass sie keine oder nur eine untergeordnete Rolle für ihn spielen könnten. Die Leitfunktion unmittelbarer Lebenserfahrung ist für ihn in ästhetischer und pädagogischer Hinsicht also zentral. Wird der Mensch nämlich – und dies wusste er stets zu kritisieren – reduziert auf seine rein gesellschaftliche oder berufliche Funktion bzw. auf seine Leistung, die er hervorzubringen in der Lage ist, fehle, so Kandinsky, die Anbindung an das konkrete, individuelle Leben dieses Menschen, das keinesfalls allein darin bestehen könne, etwas außerhalb von ihm zum Wachsen zu bringen, sondern auch sich selbst.<sup>93</sup>

Als originär an Kandinskys Denken und Handeln können daher auch nicht primär seine umfassenden Überlegungen zu Kunst, Bildung und Gesellschaft gelten, sondern vielmehr die Überführung der von ihm gesammelten Philosopheme in die künstlerische und pädagogische Praxis. Kandinsky war die Rolle der Praxis immer sehr wichtig gewesen. Das Ziel seiner theoretischen Forderungen war erst dann erfüllt, wie er in *Über das Geistige in der Kunst* betont, wenn Praxis hervorgebracht wurde. Denn „nie geht die Theorie voraus, und zieht die Praxis nie nach sich, sondern umgekehrt“.<sup>94</sup> Der hohe Stellenwert seines praktischen Unterrichts ist demnach nicht nur aus bildungstheoretischer Sicht eminent, sondern vor allem auch aus kunstpädagogischer. Das ist an der Abstraktion als pädagogischer Darreichungsform deutlich geworden, insbesondere an seinen essentialistischen Beschreibungen zur Abstraktion, die einerseits Wesenskerne der wahrgenommenen Objekte favo-

---

<sup>93</sup> Vgl. Kandinsky 1928, S. 124. Hier fordert er einen „innere[n] Sinn [...] der weiteren ‚Entwicklung‘“ als „Grundlage jedes Unterrichts“, weiterhin eine „Fachausbildung“ auf „allgemein-menschliche[r] Grundlage“ sowie „eine ‚Weltanschauung‘ inneren Charakters oder die ‚philosophische‘ Grundlage des Sinnes der menschlichen Tätigkeit“.

<sup>94</sup> Kandinsky 1912/2006, S. 88.



risieren, den Rezipienten aber auf ein notwendiges Einfühlungsvermögen verweisen und das Objekt somit gerade nicht als absolut definieren. Das abstrakte Wesen der Objekte macht bei Kandinsky also in Form eines ästhetischen Angebots deutlich, dass die Objekte der Welt nicht nur als Außenprojektionen – als Eindrücke – wahrgenommen werden, sondern im Verständnis Kandinskys auch vor dem Hintergrund der selbstreferentiellen Konstruktionsleistung des Subjekts – als Ausdrücke – von Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund erfüllt die Abstraktion eine genuin pädagogische Aufgabe: Sie vermittelt durch ästhetische Anschauung dem werdenden Menschen eine Synthese aus Eindrücken und Ausdrücken, die die Objekte, ja die Welt als subjektabhängig kennzeichnet.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Bill, Max (1963): Einführung. In: ders. (Hg.): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 7-14.
- Boccioni, Umberto (1914/2002): Futuristische Malerei und Plastik. (Bildnerischer Dynamismus). Herausgegeben von Astrit Schmidt-Burkhardt. Dresden.
- Gehlen, Arnold (1960/1965): Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei. Frankfurt, Bonn.
- Hahl-Koch, Jelena (Hg.) (1983): Arnold Schönberg, Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente. München.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1837/2002): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Mit einer Einführung von Theodor Litt. Stuttgart.
- Kandinsky, Wassily (1911): Wohin geht die ‚Neue‘ Kunst? In: Friedel, Helmut (Hg.) (2007): Gesammelte Schriften 1889-1916. Farbensprache, Kompositionslehre und andere Texte. Herausgegeben von Helmut Friedel. München, S. 422-429.
- Kandinsky, Wassily (1912/2006): Über das Geistige in der Kunst. Hrsg. von Max Bill. Bern.
- Kandinsky, Wassily (1912): Über die Formfrage. In: Kandinsky, Wassily/Marc, Franz (Hg.) (2004): Der Blaue Reiter. Dokumentarische Neuausgabe herausgegeben von Klaus Lankheit. München / Zürich, S. 132-182.
- Kandinsky, Wassily (1912/14): Definierungen. In: Friedel, Helmut (Hg.) (2007): Gesammelte Schriften 1889-1916. Farbensprache, Kompositionslehre und andere Texte. Herausgegeben von Helmut Friedel. München, S. 619-622.
- Kandinsky, Wassily (1913/1955): Rückblick. Baden Baden.
- Kandinsky, Wassily (1918): Malerei als reine Kunst. In: Bill, Max (Hg.) (1963): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 63-69.
- Kandinsky, Wassily (1926): Der Wert des theoretischen Unterrichts in der Malerei. In: Bill, Max (Hg.) (1963): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 89-95.
- Kandinsky, Wassily (1926/1986): Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. Bern.
- Kandinsky, Wassily (1927): und. In: Bill, Max (Hg.) (1963): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 97-108.
- Kandinsky, Wassily (1928): Kunstpädagogik. In: Bill, Max (Hg.) (1963): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 123-127.



- Kandinsky, Wassily (1938): abstrakt oder konkret? In: Bill, Max (Hg.) (1963): Kandinsky. Essays über Kunst und Künstler. Bern, S. 223-225.
- Macke, August (1912): Die Masken. In: Kandinsky, Wassily/Marc, Franz (Hg.) (2004): Der Blaue Reiter. Dokumentarische Neuausgabe herausgegeben von Klaus Lankheit. München/Zürich, S. 53-59.
- Natorp, Paul (1905): Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. In: ders. (1985): Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff. Paderborn, S. 5-30.
- Nohl, Herman: (1933/1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt.
- Whitehead, Alfred North (1984): Wissenschaft und moderne Welt. Frankfurt/M.
- Worringer, Wilhelm (1907/1959): Abstraktion und Einfühlung. München.

## Literatur

- Beyme, Klaus von (2005): Das Zeitalter der Avantgarden. Kunst und Gesellschaft 1905-1955. München.
- Böhringer, Hannes (1978): Avantgarde – Geschichten einer Metapher. In: Archiv für Begriffsgeschichte 22, S. 90-114.
- Bürger, Peter (1974): Theorie der Avantgarde. Frankfurt.
- Dziersk, Hans-Martin (1995): Abstraktion und Zeitlosigkeit. Wassily Kandinsky und die Tradition der Malerei. Ostfildern.
- Graeff, Alexander (2013): Kandinsky als Pädagoge. Aachen. In Vorbereitung.
- Hennig, Anke (Hg.) (2010): Über die Dinge. Texte der russischen Avantgarde. Hamburg.
- Henry, Michel (1993): Das Geheimnis der letzten Werke. In: Hahl-Koch, Jelena (Hg.): Kandinsky. Stuttgart, S. 375-384.
- Magerski, Christine (2011): Theorien der Avantgarde. Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann. Wiesbaden.
- Poling, Clark V. (1982): Kandinsky-Unterricht am Bauhaus. Farbenseminar und analytisches Zeichnen. Berlin.
- Rüden, Egon von (1999): Zum Begriff künstlerischer Lehre bei Itten, Kandinsky, Albers und Klee. Berlin.
- Thürlemann, Felix (2007): Wer sehen kann, wird das Richtige fühlen. Kandinskys Entwürfe zu einer Kompositionslehre. In: Friedel, Helmut (Hg.): Wassily Kandinsky. Gesammelte Werke 1889-1916. Farbensprache, Kompositionslehre und andere Texte. München, S. 689-694.
- Wingler, Hans M. (Hg.) (1977): Kunstschulreform 1900-1933. Berlin.
- Zimmermann, Hans Dieter (Hg.) (1999): Geheimnisse der Schöpfung. Über Mystik und Rationalität. Frankfurt/M.
- Zimmermann, Tanja (2007): Abstraktion und Realismus im Literatur- und Kunstdiskurs der russischen Avantgarde. Wien, München.

## Anschrift des Autors:

Dr. Alexander Graeff  
Berliner Allee 140, 13088 Berlin  
Tel.: 030 2346 3202  
E-Mail: a.graeff@gmx.de

## **Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne**

### **1 Einleitung**

Der Beitrag analysiert die beiden Paradigmen ‚politische Generation‘ und ‚Avantgarde‘<sup>1</sup> als Teile eines „epochalen Mobilisierungsschubs“<sup>2</sup> im Bereich der bildungspolitischen Innovationen im Spanien des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis zum Spanischen Bürgerkrieg. Ein besonderer Fokus wird, neben der theoretischen Vorstellung der beiden Begriffe und ihrer Situierung in der sogenannten *Edad de Plata*, dem ‚Silbernen Zeitalter‘ der spanischen Kulturgeschichte, insbesondere auf das Spannungsfeld zwischen der idealistischen Agenda der bildungspolitischen Akteure und ihrer praktischen Umsetzung im Bildungssystem der Zweiten Spanischen Republik (1931-1936) gelegt.

Das spanische Bildungs- und Erziehungssystem des neunzehnten Jahrhunderts befand sich, nicht zuletzt aufgrund politischer Instabilität, ökonomischer und soziopolitischer Probleme, in einem desolaten Zustand. Lösungsansätze bzw. Verbesserungsvorschläge dieser Lage fanden sich zwar in politischen Reden, Traktaten oder wissenschaftlichen Schriften; ihre praktische Umsetzung lag jedoch noch in weiter Ferne.<sup>3</sup> Bildungs- und Erziehungsfragen hatten weder in den verschiedenen Regierungen noch bei den spanischen Königen dieses politisch unruhigen Jahrhunderts Priorität, eine Situation,

---

<sup>1</sup> Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden die Anführungszeichen für diese Begriffe weggelassen, welches sie jedoch nicht von ihrem inhaltlichen Konstruktionscharakter entbindet.

<sup>2</sup> Beckenbach 2007, S. 9.

<sup>3</sup> So zum Beispiel die Unternehmungen einer freiheitlichen Verfassung der ersten Republik in Spanien (1873), die der Kirche die bisherigen Bildungs- und Erziehungsrechte entziehen und auf den Staat übertragen sollte. Die neuen Freiheiten im Erziehungsbereich wurden jedoch aufgrund der politischen Instabilität erneut stark eingeschränkt; obgleich ihres Scheiterns, weckte die liberale Revolution von 1868 doch Hoffnung bei jenen progressiven Vertretern der Kulturelite, die den späteren *regeneracionismo* des Landes im Bildungsbereich einforderten und durch ihre Projekte und Schriften zu dessen Verbreitung beitrugen.

welche sich erst mit der Gründung des ersten staatlichen Bildungsministeriums, dem *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (MIP) im Jahr 1900 ändern sollte. Zuvor wurden Schullehrkräfte einzig und ‚je nach Bedarf‘ von den Kommunen selbst, den sogenannten *Juntas Locales*, eingestellt und durch die entsprechenden Gemeinden nur geringfügig entlohnt. Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts konnten immer noch zwei Drittel der Gesamtbevölkerung weder lesen noch schreiben: dies lag zum einen an der höchst niedrigen Anzahl an Pädagogen und zum anderen daran, dass die wenigen staatlichen Schulen (*escuelas públicas*) ein Bildungssystem vertraten, welches nicht auf die sozialen und demographischen Bedürfnisse der Bevölkerung einging. So wurde die Kluft zwischen einem ‚fortschrittlichen Europa‘ – Länder wie Deutschland, Frankreich oder Großbritannien repräsentierten dies im spanischen kulturellen Selbstverständnis dieser Zeit – sowohl auf dem Gebiet der Bildung, als auch im Bereich der Industrie, immer deutlicher. Insbesondere in den ersten dreißig Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurden die Stimmen in Politik und medialer Öffentlichkeit wie der ständig wachsenden Tagespresse oder den vielzähligen Fachjournalen lauter und strebten die Senkung des Analphabetismus durch vermehrte Neugründungen von Schulen und verbesserte Lehrerausbildung an. Auch die Änderung schulischer Erziehungspraxis wurde gefordert; neue Methoden sollten insbesondere die Reichweite der Schulbildung in größere Bevölkerungsschichten und Landesteile erhöhen. Gelähmt wurden die Rufe nach mehr staatlicher Verantwortung im Bereich der Schulbildung jedoch durch die innerspanischen Spannungen von progressiven und konservativen Stimmen, zwei antagonistischer Lager, im kommunikativen Gedächtnis der Bevölkerung noch heute als konfliktives Sinnbild der Zwei Spanien (*las Dos Españas*) verankert. Im Bereich von Bildungs- und Erziehungsfragen kulminierten diese Spannungen in der Zeit der Zweiten Spanischen Republik; der ‚Schulkrieg‘ (*guerra escolar*)<sup>4</sup> äußerte sich primär in Fragen der Bildungsverantwortung (staatliche vs. private Schulbildung) sowie des Glaubens (laizistische vs. katholisch konfessionelle Erziehung). Die private Schulerziehung seitens der verschiedensten religiösen Orden der Katholischen Kirche hatte sowohl im ausgehenden neunzehnten als auch in jenen ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts Methode und war speziell in den wohlhabenderen Gesellschaftsschichten fest etabliert.

Trotz der als prekär zu bezeichnenden Lage des spanischen Bildungssystems können seit den 1970er Jahren immer wieder Bildungsinitiativen einzelner Akteure beobachtet werden, die in ihrem zeitlichen soziopolitischen Kontext durch ihren ausgeprägten progressiven, zeitweise gar ‚futuristisch‘ anmuten-

---

<sup>4</sup> Vgl. Puelles Benítez 2010, S. 261 ff.

den Charakter auffallen. Diese Projekte sind vor dem Hintergrund eines immer stärker hervortretenden spanischen Kulturpessimismus zu begreifen, dessen Entwicklung mit diversen historischen ‚Krisen‘-Faktoren einherging und im ‚Desaster von 1898‘, dem Verlust der letzten spanischen überseeischen Kolonien, kulminierte. Ein nicht unerhebliches Ereignis, welches gleichermaßen als ‚generationenstiftend‘ bezeichnet werden kann, war der mobilmachende Gestus der Revolution von 1868, der *Gloriosa*. Mit ihr wurden aufklärerische Bildungsbestrebungen wach: pädagogische Kulturvermittlung sollte nationale Einheit garantieren. Liberale und progressive Erziehungspraktiken des europäischen Auslands sowie vereinzelte Erziehungsprojekte liberalen Charakters einiger Anhänger dieses ‚Generationszusammenhangs‘ von 1868 wie diejenigen von Joaquín Costa und Santiago Ramón y Cajal – die jedoch im Falle Spaniens trotz allen Aspirationen ausschließlich einer gesellschaftlichen Minderheit vorbehalten waren, so die Gründungen der ‚Freien Lehranstalt‘ (*Institución Libre de Enseñanza*, ILE) 1876 oder diejenige des ‚Ausschusses zur Förderung der Studien und der wissenschaftlichen Recherchen‘ (*Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, JAE) 1907 – bildeten Inspirationsquellen für das breit angelegte bildungspolitische Avantgarde-Projekt einiger Vertreter der politischen ‚Generation von 1914‘, welches hier im Zentrum stehen soll.

‚Avantgardistische Momente‘ der Bildungsgeschichte fanden ihren Niederschlag in Spanien, so die Forschungsthese, in generationell argumentierenden Manifesten wie der Abhandlung *La política antigua y la política nueva (1868-1872)* von Francisco Giner de los Ríos, dem Begründer der ‚Freien Lehranstalt‘, verfasst im Jahr 1874,<sup>5</sup> und speziell in der Konferenz *Vieja y nueva política* des spanischen Philosophen und selbsternannten ‚Metahistorikers‘ José Ortega y Gasset von 1914. In der Publikation dieser Rede, gleichsam das Gründungsmanifest der 1913 gegründeten ‚Liga der spanischen politischen Bildung‘ (*Liga de Educación política española*, LEP), stellte sein Autor ein theoretisches Programm der Vergemeinschaftung, „a movement inspired by hope“<sup>6</sup> vor, welches den anzustrebenden gesellschaftspolitischen Wandel in der programmatischen Verflechtung von Politik und Bildung sah. Dies zu einer Zeit, in der auch in Spanien die ‚Beschleunigung der Moderne‘ in der Gesellschaft immer spürbarer wurde: Rückführung des Kolonial-Kapitals nach 1898, Neutralität Spaniens im Ersten Weltkrieg und die verhältnismäßig lukrativen Industriegebiete in Katalonien und dem Baskenland verhalfen dem Land zu einer raschen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Vgl. Giner de los Ríos 1921, S. 63-189.

<sup>6</sup> Wohl 1979, S. 134.

<sup>7</sup> Casanova 2007, S. 4 ff.

Speziell die Akteure der ‚Generation von 1914‘ um José Ortega y Gasset waren, so möchte der vorliegende Beitrag aufzeigen, Urheber dieses Wandels sowie des offiziell angestrebten Bruchs mit den traditionellen, katholischen Bildungstraditionen in Spanien ab 1931. Für die neue, europazugewandte Generation war eine breit angelegte Erziehung der spanischen Gesellschaft Ausweg aus der ‚Krise‘, Instrument für sozialen Wandel und Garant einer vielversprechenden Zukunft für das Land. Das Vorhaben von 1914, welches sich programmatisch auf das Motto „dem Jetzt durch Beschleunigung entgegenkommen“<sup>8</sup> bringen lässt, konnte aufgrund von politischen Umständen – dem Restaurationssystem und der anschließenden Diktatur Primo de Riveras – jedoch in voller Ausprägung erst mit den überraschenden demokratischen Wahlen der Republik von 1931 in die Praxis umgesetzt werden.

Spätestens in den letzten zehn Jahren hat sich die spanische Bildung und Erziehung seit dem 19. Jahrhundert zu einem außerordentlich gefragten Themenbereich der Sozialwissenschaften etabliert. Zahlreiche Publikationen ausgewiesener, meist spanischer Bildungsforscher zeugen hiervon und zeigen, dass nach wie vor das Thema der Unternehmungen auf dem Bildungsektor zur Zeit der Zweiten Republik von großem Interesse ist. Trotz der umfangreichen und vielseitigen Fachliteratur zur Thematik sind die Publikationen meist stark disziplinär, d.h. erziehungswissenschaftlich ausgerichtet, und eine interdisziplinäre Öffnung findet seltener statt. So ist die programmatische und soziale Verflechtung politischer Generationen mit den spanischen Bildungsavantgarden bis dato nicht umfassend untersucht worden.<sup>9</sup> Zudem ist festzustellen, dass der nachhaltige Einfluss der politischen Eliten als ‚Generationsprecher‘ ihrer jeweiligen Zeit auf Projekte der Erziehung und Bildung weniger Beachtung findet. Die interpersonalen Beziehungen politischer Generationen sind für die historische Bildungsforschung insofern aufschlussreich, da sie den meist strategisch-politischen Charakter neuer, breit angelegter Bildungsprojekte zu Tage treten lassen.

Das dem Beitrag zugrunde liegende Quellenmaterial basiert einerseits auf kulturellen und politischen Artikeln der Tagespresse sowie andererseits auf veröffentlichten Lebenserinnerungen spezifischer Generationenakteure. Auch ihre bildungsprogrammatischen Reflexionen beispielsweise in Form von veröffentlichten Essays wurden in der Untersuchung berücksichtigt. Quellen, die für die historische Bildungsforschung insbesondere durch ihren hervorge-

---

<sup>8</sup> Klotter 2007 in Beckenbach 2007, S. 28.

<sup>9</sup> Ein erster, den Verfassern bekannter Versuch ist von Pozo Andrés 2012 in Sánchez de Madariaga 2012, S. 236-270 unternommen worden. Sie geht von einem die Geburtskohorten von Lehrern in den Blick nehmenden Ansatz aus, der weniger das Konzept der politischen Generationen fokussiert und vereinzelte generationelle Zuschreibungen aus letzter Warte diskussionswürdig erscheinen lässt.

hoben den Praxisbezug aufschlussreiche (Selbst-)Zeugnisse der Lehrerschaft darstellen, sind die Beiträge der pädagogischen Fachpresse dieser Zeit. Die in diesem Beitrag untersuchte Zeitschrift *Escuelas de España* (1929-1936, mit Unterbrechungen) ist für die Heuristik der Bildungsavantgarde, insbesondere für die Zeit der Zweiten spanischen Republik äußerst attraktiv, da in ihr sowohl autoreflexive Beiträge der Bildungsvorhut als auch Fremdbeschreibungen jener avantgardistischer Unternehmungen durch die Sprecher einer gesamten liberal-progressiven Generation erzieherisch wirkender zu finden sind. Speziell die Ausgaben des ‚Systemübergangs‘ – vom Ende der primoriveristischen Diktatur bis zur Verabschiedung der Verfassung im Dezember 1931 – vermögen ein aufschlussreiches Stimmungsbild der neuen Bildungsprotagonisten zu präsentieren.

Ein erster thematischer Abschnitt befasst sich mit einer theoretischen Untersuchung der Begriffe Bildungsavantgarde und politische Generation sowie ihrer engen Verflechtung im analysierten Kontext. Diesbezüglich steht ferner die Frage zur Diskussion, ob im Fall Spaniens in der Bildungspolitik seit der klassischen Moderne zwei verschiedene Typen avantgardistischer Unternehmungen zu verzeichnen sind und worin deren strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen.

Um die zahlreichen Vorstöße in Erziehung und Bildung seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts anschaulich zu machen, wurden exemplarische Fälle ausgewählt, deren repräsentative Urheber – der vorliegende Beitrag beleuchtet eine Auswahl der wahrscheinlich einschlägigsten Hauptfiguren<sup>10</sup> – den Bildungsavantgarden Profil verliehen. Speziell der Blick auf die privaten und beruflichen Vernetzungen und Interaktionen der verschiedenen Akteure soll die für Avantgarden typische Solidarität und autoreflexive Zielgerichtetheit praktisch aufzeigen.

Der Aufsatz schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung ex-post der avantgardistischen Projekte und deren Umsetzungen während der Zweiten Spanischen Republik als erste ganzheitliche, klassenübergreifende Unternehmung auf diesem Sektor. Inwieweit konnten die Akteure Erfolg mit ihren Vorhaben verzeichnen und warum war es möglich, dass die Reformen der provisorischen Regierung sowie der ersten zwei Jahre der Republik in den Folgejahren 1934-1935 schließlich durch katholisch-konservative Kräfte revidiert wurden?

---

<sup>10</sup> Für die bildungspolitisch avantgardistische ‚Generation von 1868‘ wurden exemplarisch die Akteure Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos und Santiago Ramón y Cajal gewählt, während die ‚Vorhut von 1914‘ durch Manuel Azaña, Manuel Bartolomé Cossío, Marcelino Domingo, José Ortega y Gasset, Rodolfo Llopis, Ángel Llorca sowie Fernando de los Ríos exemplifiziert wird.

## 2 Politische Generationen und Bildungsavantgarden. Eine theoretische Annäherung

Seit dem Einzug der Moderne in Spanien in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts hat das Paradigma der Generationen als Begriff kultureller und politischer Kollektive Konjunktur.<sup>11</sup> Es ist eng mit der Literaturgeschichte des Landes verbunden und bis heute speziell für die Literaten der spanischen *Edad de Plata*, den Generationen von 1898 (u.a. Unamuno, Azorín, Pío Baroja) und von 1927, den Repräsentanten der diversen literarischen avantgardistischen (!) „-Ismen“ wie Federico García Lorca, Jorge Guillén oder Rafael Alberti, populär. Die Liste literarischer Generationenzuschreibungen ist lang, hier aber unerheblich, da es vielmehr der politische Generationenbegriff<sup>12</sup> ist, welcher für die bildungsgeschichtliche Avantgardenthematik von Interesse ist.

Politisch motivierte, d.h. auf Änderung gesellschaftlicher und staatlicher Ordnungen ausgerichtete Kollektive, die sich selbst als Generationen stilisierten, sind in Spanien seit der klassischen Moderne jedoch mindestens in gleichem Maße vorhanden; bisweilen sind die Grenzen zu jenen Gemeinschaften, die im allgemeinen Sprachgebrauch als ‚literarische Generationen‘ bezeichnet werden, fließend. Signifikant ist jedoch das Fehlen spezifisch *theoretischer* Auseinandersetzungen mit jenen politischen Vergemeinschaftungsphänomenen seit Etablierung der Demokratie im Jahr 1978. Ferner ist zu beobachten, dass intensive Auseinandersetzungen mit generationellen Termini in Spanien nicht nur umgangen, sondern auch regelrecht stigmatisiert sind, welches aus der Warte der Generationenforschung interessante Forschungshypothesen zulässt: so war das Reklamieren eines generationellen Neuanfangs politischer Kollektive in der europäischen Vergangenheit nicht selten Ausdruck faschistischer bzw. neotraditionalistischer Ideologien, in Spanien am Beispiel der Generationen von 1936 bzw. 1948 zu beobachten. Die Selbstthematizierungen politischer Generationen sowie die meist durch ihre Sprecher und Anhänger eigens vorgenommenen theoretischen Auto-Reflexionen insbesondere in der fast vier Dekaden währenden Franco-

---

<sup>11</sup> Einen fundierten Überblick über die Generationenforschung geben das Handbuch zur Thematik von Jureit 2006 sowie die veröffentlichte Dissertation von Fietze 2009. Ferner zeigt der Sammelband von Jureit/Wildt 2005 die Relevanz der Generationenthematik sowohl für Sozial- als auch Kulturwissenschaften auf. Der jüngst erschienene Sammelband von Gerland/Möckel/Ristau 2013 ist nicht zuletzt für die hier vorgestellte Thematik einschlägig, da er sich eingehend mit der Verflechtung der Begriffe Generation und Erwartung auseinandersetzt, welche gerade im Bereich der Bildungsgeschichte Hand in Hand gehen.

<sup>12</sup> Zum politischen Generationenbegriff u.a. Weisbrod 2009; Jureit 2006; Herbert 2003 in Reulecke 2003; Fogt 1982.

Diktatur<sup>13</sup> gibt heute offenbar Anlass zu jenem ‚Schweigen‘ in der aktuellen spanischen Forschungslandschaft. Ein Schweigen, welches nicht zuletzt durch fragwürdige Argumentationen vermeintlicher Unwissenschaftlichkeit generationeller Untersuchungen überlagert wird. Allein diese Beobachtung zeigt die zugespitzte politische Brisanz und Wirkkraft generationeller Diskurse, auch heute noch.

Die politischen Generationenformationen in Spanien trugen aber längst nicht immer faschistoide Züge wie im Fall der ‚Generation von 1936‘. Einzig ihr elitärer Charakter ist hier womöglich ein prototypisches Kennzeichen: die sich diskursiv zu ‚ihrer Generation‘ bekennenden Anhänger entstammten meist dem gehobenen Bildungsbürgertum oder gar der Aristokratie und sahen sich als privilegierte Minderheit, die im Gegensatz zur ‚Masse‘ (José Ortega y Gasset) gesellschaftlichen Wandel herbeiführen könnte.

Die in vorliegendem Beitrag hauptsächlich untersuchte Generationenformation von 1914, deren Sprecher zweifelsohne der großbürgerliche Philosoph und Essayist José Ortega y Gasset war, lässt sich strukturell folgendermaßen definieren:

Es handelte sich zunächst um einen großen Kreis gebildeter Individuen, der sich im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts insbesondere in Aufsätzen der Madrider oder Barceloneser Tagespresse und kulturpolitischen Zeitschriften artikulierte. Der neuen Generation von Gebildeten, Anhänger der sozial-strukturell definierten Elite des Landes, die oftmals Ämter in erzieherischen sowie politischen Institutionen bekleidete, war die Auflehnung gegen die überkommene Politik der Oligarchie und des Kazikentums<sup>14</sup> gemeinsam. Ferner zielte sie in deutlich höherem Maße als ihre ‚Vorgängergeneration von 1898‘ auf eine praktische Lösung des seit dem *fin de siècle* kollektiv empfundenen ‚Spanienproblems‘ ab. Ihre Akteure vernetzten sich in regelmäßigen Treffen, Briefkorrespondenzen und publizistischen Initiativen miteinander und stilisierten sich selbst als neue, europazugewandte Generation, die einen Wandel zugunsten einer besseren Zukunft für das Land herbeizuführen vermochte. Der mobilmachende, wegweisende Gestus war Programm und wurde konzipiert in einem generationellen Manifest, der Konferenz *Vieja y nueva política* von Ortega y Gasset im April 1914, zusammengefasst (vgl. Abschnitt 4). Auch die Profilierung eines ‚Wir-Gefühls‘ wird in jenem orteguianischen Manifest deutlich. Idealistische Grundidee der generationellen Ge-

<sup>13</sup> Die Veröffentlichungen des Historikers und Mediziners Pedro Laín Entralgo (u.a. Laín Entralgo 1945, Laín Entralgo 1998 und Laín Entralgo 2005) als selbsternannter Anhänger der (faschistischen) 1936er-Generation zählen hierzu. Erst in den 1950er Jahren distanzierte sich dieser von seiner faschistischen Doktrin und der offenen Unterstützung des Franco-Regimes. Vgl. insbesondere die Kapitel 8 und 9 in Juliá <sup>6</sup>2006, S. 317-407.

<sup>14</sup> Zum Begriff vgl. Bernecker/Pietschmann 2005, S. 278 ff.



meinschaft war die Herbeiführung sozialer Neuordnung durch kulturelle und politische Bildung der Gesamtgesellschaft. Die Vorbilder wären in pädagogischen Vorbildprojekten außerhalb Spaniens in Europa – und hier speziell in Deutschland – zu suchen und versprachen den Bruch mit als ‚nicht mehr zeitgemäß‘ empfundenen Werten und Traditionen. Bis zur Umsetzung<sup>15</sup> dieser praxisorientierten Agenda von 1914 speziell im Rahmen der republikanischen Reformen sollte jedoch noch mehr als ein Jahrzehnt vergehen; das Leitmotiv blieb dagegen in den Grundfesten dasselbe.

Die fundamentale Rolle, welche Ausbildung und Erziehung vornehmlich der Nachfolgeneration darstellt, ist wahrscheinlich ein Charakteristikum *sui generis* dieser politischen Kollektive, die um den Fortbestand ihrer Werte- und Ordnungssysteme besorgt sind.

An dieser Stelle zeigt sich das visionär-avantgardistische Moment jener Gemeinschaften, welches, wenn auch nicht immer umgesetzt, so doch meist reklamiert wurde. Denn gerade die geteilten, meist experimentell anmutenden Zukunftsprojektionen im Bereich der schulischen Bildung, welche vor allem im ersten Jahr der Zweiten spanischen Republik in Form von progressiven Reformvorschlägen und Projektskizzen kulminierten, trugen zur Konsolidierung einer zukunftsgerichteten, ‚generationellen‘ Identität bei. Belege hierfür sind die zahlreichen identitätskonsolidierenden Schriften in der pädagogischen Fachpresse (vgl. Abschnitt 5.2). Auch die Vorbildfunktion generationeller Sprecher wie José Ortega y Gasset, Ángel Llorca oder Manuel Bartolomé Cossío wurden durch Referenzen und Hommagen durch ihre Anhänger, zum Großteil Lehrer und Erzieher der Republik, immer wieder bekräftigt.

Als Avantgarde werden in der gegenwärtigen Forschungslandschaft vorrangig jene ästhetischen Bewegungen, Strömungen sowie miteinander vernetzte Gruppierungen etc. verstanden, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf radikale Neuerung der Künste abzielten<sup>16</sup> sowie deren Neupositionierung im gesamtgesellschaftlichen Kontext einforderten.<sup>17</sup> Das avantgardistische ‚Programm‘ wurde meist performativ durch Selbstinszenierung und Abgrenzung im Rahmen eines avantgardistischen Manifests festgehalten. Grundlegend war dabei die (genealogische) Zurschaustellung und Positionierung der Innovation im Verhältnis zum Vergangenen, welches als nicht mehr zeitgemäß empfunden wurde.

---

<sup>15</sup> In einem Fazit wird eine zusammenfassende Einschätzung gegeben, inwiefern die idealistische Agenda der Bildungsavantgarde mit ihrer Umsetzung konvergierte bzw. divergierte.

<sup>16</sup> Zum „kulturrevolutionären Charakter der Avantgarden in der Moderne“: Müller 2004 in Klinger/Müller-Funk 2004, S. 172 ff.

<sup>17</sup> Vgl. Van den Berg/Fähnders 2009 in van den Berg/Fähnders 2009, S. 1 ff.

Nicht nur in Hinblick auf die Schönen Künste, sondern auch im bildungshistorischen Kontext lässt sich von Avantgarden sprechen, da Bildung so fungierte wie Kunst für die ästhetischen Avantgarden.

Bildung sollte anders sein, neu, revolutionär, sollte Grenzen überschreiten, mit traditionellen Bildungs- und Erziehungskonzepten brechen. Als Katalysator zugunsten sozialen Wandels eingesetzt, sollte sie kulturelles sowie politisches Umdenken in der Gesellschaft bewirken. Die Vernetzung ihrer Mitglieder untereinander war dabei fundamental und das, wie zu sehen sein wird, nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene.

Wichtig bei der Betrachtung der hier als solche gefassten Bildungsavantgarden ist vor allem die Partikularität des ‚Transgressiven‘: So ist das ‚Bahnbrechende‘ der Bildungsavantgarden nicht, zumindest nicht im spanischen Fall, der „Austausch der Trägerschichten der Kultur“<sup>18</sup> – in diesem Fall der Bildung – sondern vielmehr in der soziokulturellen klassenübergreifenden Öffnung bildungspolitischer Initiativen zu suchen. Schulische Bildung ist im Verständnis jener Avantgarden ein Allgemeingut, welches die gesamte Gesellschaft zu erfassen hatte. Doch die ‚Träger‘, hier die Vermittler jener neuen, innovativen Bildungsprojekte, gehörten immer noch jenem privilegierten Bildungsbürgertum an, welches von der ‚ersten‘ Vorhut der 1868er-Generation, den zukunftsorientierten ‚Regenerationisten‘ in Spanien, ausgebildet wurde.

Ein weiteres Element der spanischen Bildungsavantgarde, die ihre Agenda in den progressiven Jahren der Zweiten Republik zumindest teilweise in die Praxis umsetzen konnte, war der starke Grad ihrer Politisierung. So waren viele ihrer Anhänger selbst politisch aktiv, beispielsweise als Abgeordnete in der verfassungsgebenden Versammlung oder als Mitglieder politischer Parteien und Gewerkschaften. In ihren bildungspolitischen Schriften fehlten selten Reflexionen der Autoren über die Diagnose einer Krisensituation,<sup>19</sup> in der sich das Land befände, deren Lösung mit einer Verbesserung des staatlichen Bildungs- und Erziehungssystems einherginge. Ihnen gemeinsam war auch der vehemente Aufruf zur Trennung von Staat und Katholischer Kirche, d.h. der Propagierung einer quasi ausnahmslos laizistischen schulischen Erziehung und Wissensvermittlung.

Die im Rahmen des Beitrags betrachteten Bildungsinitiativen tragen unter dem Aspekt avantgardistischer Vorstöße durchaus verschiedene Züge. Auf der einen Seite stehen diejenigen Erziehungs- sowie Bildungsprogramme, die sich *praktisch* lediglich an eine gesellschaftliche Minderheit ‚ab dem gehobenen Bürgertum‘ wenden; am Beispiel der Akteure Francisco Giner de los

<sup>18</sup> Müller 2004 in Klinger/Müller-Funk 2004, S. 172.

<sup>19</sup> Zur Krisenhaftigkeit, als welche jene schöpferische Brüche der (künstlerischen) Avantgarden erlebt werden, vgl. Müller 2004 in Klinger/Müller-Funk 2004, S. 174 ff.

Ríos, Joaquín Costa und Santiago Ramón y Cajal, Protagonisten der ‚Generation von 1868‘. Auf der anderen Seite steht eine sowohl institutionell als auch klassenübergreifende vom Staat propagierte Bildungsagenda der Zweiten Spanischen Republik: ihre Repräsentanten als avantgardistische Akteure, jene der ‚Generation von 1914‘ waren u.a. Marcelino Domingo, Ángel Llorca sowie Fernando de los Ríos.<sup>20</sup> Demzufolge wäre es im Falle Spaniens denkbar, von einer ‚hybriden Avantgarde‘ zu sprechen, bei der nunmehr zwischen der elitären Einzelinitiative und programmatisch klassenübergreifend angelegten Bildungsvorstößen unterschieden werden sollte.

Wenngleich sich die hier vorgestellten Akteure bildungspolitischer Initiativen als Teil einer Generationengemeinschaft verstanden und dies in ihren Diskursen bekräftigten, so kann *nicht* belegt werden, dass sie sich zudem als Avantgarde bzw. Bildungsavantgarde begriffen. Wo die Bezeichnung der Generation in diesem Rahmen wohl als ‚Selbstthematisierungsformel‘ gelten kann, ist der Terminus der Bildungsavantgarde hier als ‚analytische Kategorie‘ zu verstehen, d.h. als retrospektive Beschreibung der fortschrittlichen Unternehmungen zweier Generationsgemeinschaften auf dem Bildungssektor.<sup>21</sup>

### 3 Costa, Giner de los Ríos, Ramón y Cajal: Die ‚Vorhut‘ der Avantgarde

Die spanische Niederlage im Krieg mit den USA und die ökonomischen Forderungen, die Voraussetzungen für den Pariser Frieden im Jahr 1898 waren, stilisierten den Verlust der letzten überseeischen Kolonien zu einer „nationalen Tragödie“. Die vergangenen imperialen Erfolge des Landes waren immer noch in breiten Schichten der Gesellschaft fest verankert, weswegen der endgültige Territorialverlust einen tiefen Einschnitt im nationalen Selbstverständnis bedeutete. Wie konnte sich Spanien, das sich einstmals an der Spitze Europas verortete, von dieser wirtschaftlichen und politischen Krisensituation erholen? Für viele Akteure der damaligen progressiven Kulturelite des Landes lag die Lösung um die Jahrhundertwende eindeutig in der Erziehung und Bildung der Gesellschaft. Kein Geheimnis mehr war, dass es insbesondere neue Methoden aus dem Ausland waren, die eine verheißungsvolle Zukunft versprachen: Es war die „Schule der Yankees, die rationale, die aufblühend menschliche, die die primitive, gewöhnliche, arme spanische

<sup>20</sup> Den Autoren ist bewusst, dass es für den projektierten Zeitraum auch seitens der Katholischen Kirche progressive Erziehungsprojekte zu verzeichnen gibt, so sei bspw. das Werk des Gründers der *Escuelas del Ave María*, Andrés Manjón, genannt. Vgl. Kössler 2013 und Kössler 2011. Diese Initiativen stehen aber nicht im Fokus des Beitrags.

<sup>21</sup> Zur Unterscheidung von ‚Selbstthematisierungsformel‘ und ‚Analysekategorie‘ vgl. Jureit 2006, S. 9 f.

Schule besiegt hat“.<sup>22</sup> Vorbilder für die immer weitreichendere ‚Regeneration‘ Spaniens repräsentierten schließlich jene Männer der gescheiterten Revolution von 1868, einer ersten politischen Generation in Spanien, die im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts über für diese Zeit wahrlich fortschrittliche Bildungsprojekte theoretisierte und diese teilweise auch schon in die Praxis umsetzte. Für sie stehen beispielhaft Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos sowie Santiago Ramón y Cajal; ihr innovativer und ‚radikaler‘ Gestus in einer Gesellschaft, die in ihrer Bildung seit jeher von der mächtigen, konservativen Katholischen Kirche gelenkt wurde, war wegweisend für das spätere, breitangelegte Erziehungsprogramm der Zweiten Republik.

Joaquín Costa war von den Ideen des deutschen Philosophen Karl Christian Friedrich Krause geprägt und gehört zu den Hauptvertretern der spanischen kulturellen Strömung des *krausismo*.<sup>23</sup> Seinen Vorstellungen zufolge, die Costa im Wesentlichen in den letzten dreißig Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelte,<sup>24</sup> war der Schlüssel zur ‚spanischen Erholung‘ in der Formel *escuela y despesa*<sup>25</sup> zu finden, einer innovativen Bildung, der kulturellen Erneuerung des Landes und ausreichender Nahrung für die Gesellschaft. Costas Reformprogramm proklamierte die Säkularisierung der Schulbildung als Grundlage für nationale Einigung, um den „nicht enden wollenden Kampf des religiös-politischen Lagers“ zu beenden, welcher jedwede Bildungsreform verhindere.<sup>26</sup>

Ziel seines Bildungsmodells war die Erneuerung des Individuums zugunsten eines ‚rechtschaffenden Menschen‘ (*hombre íntegro*). Der gesellschaftliche Wandel wäre alsdann – mit den Worten des Pädagogen Francisco Giner de los Ríos – durch „körperliche und geistige Bildung und mehr noch als durch das Verständnis, durch den Willen“ zu erzielen.<sup>27</sup>

Sowohl Costa als auch Giner de los Ríos gehörten der kulturellen Elite an, die von der demokratischen Revolution von 1868 geprägt wurde. Die Idee

<sup>22</sup> Santiago Alba im Prolog von Edmundo Demolins (1899), zit. in Muñoz López 2001, S. 328. Span.: “[L]a Escuela yanqui, racional, humana floreciente es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria, pobre”.

<sup>23</sup> Vgl. Gómez Molleda 1981, S. 342 ff. sowie Educación y enseñanza según Costa. In: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 1920, S. 65 ff.

<sup>24</sup> Sein Hauptwerk ‚Maestro, escuela, patria‘ von 1916 umfasst Costas Schriften von 1864–1899.

<sup>25</sup> Originalzitat von Joaquín Costa aus dem Jahr 1899: „Die Schule und die Speisekammer, die Speisekammer und die Schule: es gibt keine anderen Schlüssel zur Erholung Spaniens.“ (Span.: “La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino á la regeneración española”). Costa 1916, S. 215.

<sup>26</sup> Span.: “[E]terna lucha del partido político-religioso que hace infecunda toda reforma de la enseñanza”, vgl. ebd. S. 336.

<sup>27</sup> Span.: “[E]ducando el cuerpo tanto como el espíritu y tanto más que el entendimiento, la voluntad”. Costa 1898 in Costa 1981, S. 23.

der Freiheit übertrugen sie auf ihre Reform- und ‚Regenerations‘-Vorhaben des spanischen Bildungssystems, was sie zu Pionieren in diesem Bereich werden ließ. Ihre Projekte verbanden sie dabei insbesondere mit dem Ziel eines nationalen ‚Wiederaufbaus‘, beispielsweise über neue Institutionen, wie anhand des spanischen Medizinnobelpreisträgers Santiago Ramón y Cajal<sup>28</sup> – ebenfalls Vertreter jener Generation – zu zeigen ist. Die ‚1868er‘ hatten Reformen miterlebt, die, obgleich von relativ kurzer Dauer, sowohl Bildungs-, Meinungs- als auch Pressefreiheit proklamierten. Gleichwohl waren sie Zeugen einer bildungspolitischen Dezentralisierung des Landes, die einigen Universitäten das Vorantreiben wissenschaftlicher Aktivität sowie eine moderate gesellschaftliche Öffnung ermöglichte. Mit der Revolution von 1868 kam das liberale Bürgertum an die Macht. Es versuchte, ein offeneres politisches System zu bilden und stand für eine Regierung ein, die in ihren Prinzipien sämtliche Bürgerrechte garantieren sollte.<sup>29</sup> Die erlangten Freiheiten wurden 1874 mit der Restauration der Bourbonenmonarchie jedoch innerhalb kürzester Zeit revidiert.<sup>30</sup>

Die fortschrittlichen Ideen jener generationellen Elite fanden sich zudem im Werk von Francisco Giner de los Ríos, des Pädagogen und Gründers der ILE im Jahr 1876. Seine rationalistischen Prinzipien vereinten Kenntnisse aus Pädagogik, Anthropologie, Soziologie und Psychologie miteinander, um im interdisziplinären Zusammenspiel neue Erkenntnisse für sein angestrebtes Ziel, „Männer zu schaffen“ („hacer hombres“), zu gewinnen. Hier zeigt sich der für jene Zeit revolutionäre Charakter des Programms, „etwas so Entscheidendes [zu unternehmen, A.d.A.], um die Gesellschaft zu verändern, wie es die Veränderung eines jeden ihrer Einzelteile ist“.<sup>31</sup> Bis 1931 wurde Giner de los Ríos‘ Reformierungsprogramm durch kein anderes Projekt in seiner Innovation ‚übertrumpft‘, und es sei schwierig, so Antonio Viñao, „die

<sup>28</sup> Vgl. hierzu Rubio Mayoral 2007 in Sánchez u.a. 2007, S. 331 ff.

<sup>29</sup> Vgl. Martínez Cuadrado 1986, S. 20 f.

<sup>30</sup> Insbesondere die Ideen des Philosophen Krause – welche von Julián Sanz del Ríos aus Deutschland nach Spanien ‚importiert‘ worden waren – motivierten die Katholische Kirche zu drastischen Maßnahmen: So wurde der Marqués von Orovio, damaliger Bildungsminister, in Bezugnahme auf den Artikel 170 der Bildungsreform von 1857, der *Ley Moyano*, dazu angehalten, einen Kreis von Akademikern aus ihrer Universität auszuschließen. Diese Maßnahme ging als sogenannte *Cuestión universitaria* in die Geschichtsschreibung ein. Schließlich wurde mit dem Dekret und Rundschreiben vom 26. Februar 1875 erneut eine strenge Zensur der Schulbücher eingeführt und verboten, Gedankengut, das gegen Religion oder Monarchie gerichtet war, zu verbreiten. Diese legislativen Maßnahmen führten erneut zu Protest im Kreise einiger Professoren, welche schließlich von ihrer Arbeit suspendiert wurden: der zweiten *Cuestión universitaria*. Teile dieser Gruppierung sollten später die ILE um Giner de los Ríos repräsentieren.

<sup>31</sup> Span.: “[Hacer, A.d.A.] algo tan decisivo para cambiar la sociedad como es el cambio de cada uno de sus integrantes”. Gómez García 2000, S. 44.

Einführung oder Verbreitung einer neuartigen Idee, Innovation oder Verbesserung der Bildung im letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts und dem ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts zu finden, die nicht in irgendeinem Maße mit der Freien Lehranstalt verbunden wäre“.<sup>32</sup>

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wuchs im Kreise der liberalen Wissenschafts- und Kulturelite des Landes – wahrscheinlich gerade durch Unternehmungen wie die Gründung der ‚Freien Lehranstalt‘ – das Interesse an ausländischen Projekten, Strömungen und allgemein dem Wandel, der sich in den Ländern nördlich des Mittelmeerraums abspielte. Auch die Verleihung des Nobelpreises für Medizin an Santiago Ramón y Cajal durch die Schwedische Akademie 1906 trug wahrscheinlich zur Schaffung der JAE im darauffolgenden Jahr bei. Cajal war bis zu seinem Tod im Jahr 1934 ihr Präsident. Seiner Auffassung zufolge war der wissenschaftliche Bildungsrückstand Spaniens prinzipiell auf den fehlenden gesellschaftlichen Willen nach Änderungen auf diesem Gebiet zuzuschreiben. Um seine Schüler für weitergehende Unternehmungen zu motivieren, strebte Cajal deswegen eine praxisorientierte Lehre an, um die wissenschaftlichen Neuerungen seiner Zeit ansprechend zu vermitteln. Eine Lösung – sowohl für das Individuum als auch die Gesellschaft – sahen Cajal und weitere Anhänger der JAE schließlich in der Vergabe von Auslandsstipendien an den vielversprechenden Nachwuchs des Landes: Viele der zur Zeit der Zweiten Republik am Bildungssystem Mitwirkenden, Anhänger der politischen ‚Generation von 1914‘, konnten so später Ideen nach Spanien bringen, die für ein immer noch stark konservatives Land avantgardistische Züge trugen.

---

<sup>32</sup> Span.: “[E]s difícil hallar una idea renovadora, innovación o mejora educativa introducida y difundida, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX detrás del que no haya estado la Institución”. Viñao 2004, S. 27-28.



**Abb. 1:** Labor der medizinischen Fakultät. Madrid. Um 1930.<sup>33</sup> Das für damalige Verhältnisse moderne Forschungslabor wurde vom Staat über das sogenannte *Instituto del Material Científico* (1910) sowie die *Asociación de Laboratorios* (1911) finanziert. Impulsgeber war die wenige Jahre zuvor gegründete JAE.

#### **4 Ortegas generationelles Manifest *Vieja y Nueva Política* als programmatischer Wegweiser für die Bildungspolitik der Zweiten Republik**

Nach der konservativen Regierung von Antonio Cánovas de Castillo kam es erneut zu einem politischen Wechsel – damit zu einer für die spanische Restaurationszeit typischen Praxis der Parteienalternanz (*turno de partidos*) – und zum Triumph der liberalen Regierung von Práxedes Mateo Sagasta (1901). Während dessen letzter Amtszeit wurde Graf von Romanones zum ersten Präsidenten des neugegründeten Bildungsministeriums ernannt. Sein liberales Programm hatte er bereits im Januar 1900 im Rahmen der Bildungshaushaltsdebatte, damals noch als Abgeordneter der Opposition, vorgestellt. Es bestand primär darin, die ‚offizielle Bildung‘ gegen eine ‚nicht offizielle‘ zu verteidigen, womit er hinsichtlich der letzten auf die konfessio-

<sup>33</sup> Signatur F/00721, Umschlag 2, AGA.



nelle Privatschulbildung abzielte. Diese würde antiliberalen Hass verbreiten und insbesondere die Sekundarstufe für ihre Dogmen missbrauchen.<sup>34</sup> Der Schlüssel für ein zukunftsträchtiges Bildungsprogramms lag für Romanones in der politischen Beschränkung der Anzahl religiöser Vereinigungen im Land. Der Staat sollte gestärkt werden, um individuelle Rechte sowie die Verbreitung europäischer Kultur durch entsprechende Institutionen zu garantieren. Diese liberalen Ideen sollten seine Amtsperiode auch in den Folgejahren prägen. U.a. aufgrund des ausgesprochenen Todesurteils des Reformpädagogen Francesc Ferrer i Guàrdia durch Alfons den XIII. im Rahmen der sogenannten ‚tragischen Woche‘ (*Semana Trágica*) von 1909 wurde nun auch aus internationaler Sicht vermehrt die noch immer nicht in die Praxis umgesetzte Meinungsfreiheit in Spanien beklagt.<sup>35</sup>

Am 26. Januar 1912 hielt Melquiades Álvarez, reformistischer Politiker, vor dem Kongress eine Rede gegen die Regierung unter Ministerpräsident José Canalejas, die als Gründungsakt einer neuen republikanischen bzw. reformistischen Partei, dem *Partido Reformista* galt, welcher im April desselben Jahres ein bedeutender Teil der kulturellen Elite des Landes beitrug, so beispielsweise José Ortega y Gasset und andere Intellektuelle wie Teófilo Hernando, Manuel García Morente oder Manuel Azaña.<sup>36</sup> Die Ermordung José Canalejas im November 1912 beendete sämtliche Hoffnungen auf eine friedliche Fortführung der Alternanzpolitik von konservativer und liberaler Regierungspartei. Noch im selben Monat wurde der Liberale Romanones zum Regierungspräsident ernannt und durch den spanischen Monarchen trotz Vorbehalte in seinem Amt bestätigt.

Kurz nach Anbruch des neuen Jahres 1913 berief das Königshaus – nicht ohne das politische Geschick des Grafen von Romanones – eine Auswahl der Repräsentanten der neuen Reformbewegung in den Madrider Palast.<sup>37</sup> In ihren Reihen Wissenschaftler und Intellektuelle wie der Nobelpreisträger Ramón y Cajal und Manuel Bartolomé Cossío, der zwei Jahre später die Direktion der ‚Freien Lehranstalt‘ von Giner de los Ríos übernehmen sollte.<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Puellas Benítez 2000, S. 12.

<sup>35</sup> Vgl. Marichal 1990, S. 30. Dass die Bildungspolitik im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts immer wieder für Zusammenstöße progressiver und konservativer Kräfte sorgte, zeigt in zugespitzter Weise das im Rahmen der ‚Tragischen Woche‘ (*Semana Trágica*) vollstreckte Todesurteil gegen den Pädagogen und Begründer der Reformschule *Escuela moderna*, Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), welches eine Welle weltweiter Bestürzung und Solidarität hervorrief. Ausführlich über Leben und Werk des Reformpädagogen: Klemm 2004.

<sup>36</sup> Vgl. Redondo 1970, S. 77 f.; García Venero 1961, S. 215 f.; García Venero 1954, S. 243.

<sup>37</sup> Vgl. Marichal 1982, S. 91; Heraldo de Madrid, 15.1.1913, S. 1; El Imparcial, 15.1.1913, S. 1.

<sup>38</sup> Vgl. Fernández Almagro 1948, S. 246.



José Ortega y Gasset hatte ebenso mit seiner Berufung zu Hofe gerechnet; er wurde jedoch nicht geladen; eine Kränkung, die in den Augen seines Bruders die Feindschaft Ortegas gegenüber dem Monarchen Alfonso den XIII. zur Folge hatte.<sup>39</sup>

Am 16. März 1914 kündigte die Madrider Tageszeitung *El Imparcial* einen Konferenzzyklus an, der im Namen der ‚Liga der spanischen politischen Bildung‘ durchgeführt werden sollte. Erster Vorträger sollte der dreißigjährige José Ortega mit dem Thema ‚Alte und neue Politik‘ sein. Bereits im Oktober des Vorjahres war die Vereinigung gegründet worden, was ein von Ortega selbst verfasster Prospekt bezeugt. In ihm sind die Gründungsziele jener Intellektuellengruppierung vermerkt, die später als ‚Generation von 1914‘ (*Generación del 14*) in die Historiographie einging.<sup>40</sup>

Ortegas Zielsetzung machte deutlich: Adressat der Politik habe das Volk zu sein, die ‚Masse‘, um gegen die Missstände des Restaurationssystems anzugehen. Neben diesem liberalen Impuls verteidigte Ortega „die Sehnsucht nach der Organisation Spaniens“.<sup>41</sup> Politik sollte Teil der gesellschaftlichen Kultur sein; und die Intellektuellen des Landes sollten als ‚ausgewählte Minderheit‘ (*élite selecta*) helfen, das überkommene politische System mit seiner korrupten Wahlpraxis mit Hilfe ihrer pädagogischen Initiativen zu überwinden. So rief der junge Philosoph in seiner Konferenz von 1914, die im *Teatro de la Comedia* von Madrid stattfand, zur generationellen Vergemeinschaftung auf: die geistige Elite Spaniens sollte die Vorhut jener Wandel versprechenden Pädagogik sein und diese ‚neue Politik‘ in der Kultur der Gesellschaft verankern. Ortega rief sich selbst als Anführer seiner Generation aus:

„[E]s ist wichtig, dass unsere Generation sich ganz bewusst, vorsätzlich, einheitlich um die nationale Zukunft sorgt. Folglich ist ein energischer Aufruf an unsere Generation notwendig, und wenn sie keiner ruft, der den Berechtigungsschein dafür hätte, ist es unerlässlich, dass sie irgendjemand ruft, zum Beispiel ich.“<sup>42</sup>

Mit dem Tag der Konferenz, dem 28. März 1914, war der performative Gründungsakt einer durch ihre Anhänger selbst als politische Generation verstandenen Formation somit vollzogen. Ihr Sprecher Ortega versah sie mit

---

<sup>39</sup> Vgl. Redondo 1970, S. 82.

<sup>40</sup> Eine solide Beschreibung dieser politischen Generation gibt Menéndez Alzamora 2006, wobei der Autor jedoch auf eine theoretische Reflexion dieser generationellen Vergemeinschaftung weitestgehend verzichtet. Für einen kursorischen Überblick: Pflüger 2001, S. 186.

<sup>41</sup> Span.: “[E]l ansia por la organización de España”. Ortega y Gasset 1963 b, S. 70.

<sup>42</sup> Span.: “Por esto es menester que nuestra generación se preocupe se preocupe con toda consciencia, premeditadamente, orgánicamente, del porvenir nacional. Es preciso, en suma, hacer una llamada enérgica a nuestra generación, y si no la llama quien tenga positivos títulos para llamarla, es forzoso que la llame cualquiera, por ejemplo, yo.” Ortega y Gasset 1963 a, S. 18 f.

dem Auftrag, die Nation zu erneuern und die Massen zu mobilisieren, d.h. das Volk zu erreichen. Stets von einem ausgeprägten Elitismus geprägt, hatte das politische Konzept des Intellektuellen jedoch die Gesamtheit der Gesellschaft als Adressaten pädagogischer Aktionen im Blick: „Für uns ist daher erstes Ziel, eine Minderheit zusammenzustellen, die sich um die politische Bildung der Massen kümmert.“ Es würde „zu nichts führen, Spanien in irgendeine Richtung lenken zu wollen, ohne dass der Arbeiter der Großstadt, der Bauer auf dem Land, der Mittelstand in der Klein- oder Hauptstadt nicht gelernt hätten, ihren Willen und ihre Wünsche durchzusetzen und sich nach einer klaren, ernsten, konkreten Zukunft zu sehnen.“ Deswegen sei Ortega zufolge die wahre nationale Bildung die politische.<sup>43</sup>

Mit seinen Ideen ergriff José Ortega y Gasset die politische Initiative über die Bildung und Erziehung seiner Gesellschaft. Die Pressestimmen waren im Falle der Zeitungen *El Imparcial* und *El Liberal* positiv;<sup>44</sup> und selbst in den Seiten des ultrakonservativen Blattes *La Correspondencia Militar* waren die überschwänglichen Lobreden nicht zu übersehen: Die Zeitung, die stets die Interessen des Militärs vertrat, qualifizierte Ortegas Vortrag in ihrem Leitartikel mit dem Titel „Ein Funken Hoffnung“ („Un rayo de esperanza“) mit folgenden Worten: „[N]iemals hat es jemanden gegeben, der unsere seit 1906 verfochtenen Kampagnen in der Öffentlichkeit auf diese Art und Weise bündelt.“<sup>45</sup>

Wie ist diese Reaktion eines stark konservativen Blattes wie der *Correspondencia Militar* im Hinblick auf die progressiv-mobilmachende Rede zu erklären? Ortega entstammte dem gehobenen Bürgertum, wie bereits erwähnt – einer sozialen Schicht, die dem Militär zu dieser Zeit nicht fernstand. Zudem barg die rhetorisch ausgefeilte Vorstellung des Madrider Lehrstuhlinhabers einen nicht zu vernachlässigenden Interpretationsspielraum, sodass sie auch von anderen ideologischen Stoßrichtungen – beispielsweise durch die franquistische *Falange*-Partei in den Jahren des Bürgerkriegs und in der Nachkriegszeit – wiederholt ‚instrumentalisiert‘ wurde; der Wunsch nach einer

---

<sup>43</sup> Span.: “Para nosotros, por tanto, es lo primero fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas.” und “No cabe empujar a España hacia ninguna mejora apreciable mientras el obrero en la urbe, el labriego en el campo, la clase media en la villa y en las capitales no hayan aprendido a imponer la voluntad áspera de sus propios deseos, por una parte; a desear el porvenir claro, serio, concreto, por otra. La verdadera educación nacional es esta educación política que a la vez cultiva los arranques y los pensamientos”. Ortega y Gasset 1963b, S. 68.

<sup>44</sup> Hinsichtlich der Schlagzeile in *El Imparcial* erstaunt dies nicht weiter, war der Großvater des ‚Protagonisten von 1914‘, Eduardo Gasset y Artime, doch Gründer des Blattes.

<sup>45</sup> Span.: “[J]amás hubo hombre alguno que desde la tribuna pública condensase mejor las campañas por nosotros sostenidas desde 1906 á los presentes momentos.” *La Correspondencia Militar*, Nr. 11.091, 24.03.1914, S. 1.

nationalen ‚Regeneration‘ des Landes wurde schließlich von vielen Gruppierungen dieser Zeit geteilt. Ortega entschlossene Haltung gegen das damalige politische System, der klare, praxisorientierte und mobilisierende Tonfall und vielleicht auch seine eher ausweichende Haltung gegenüber dem Kolonialkrieg in Marokko (1911-1927) mögen einen weiteren Erklärungsansatz bieten.

Aber auch negative Repliken folgten der Vorstellung der LEP: So schrieb zum Beispiel die dem Jesuitenorden nahestehende Wochenzeitschrift *La Lectura Dominical* über die Liga, dass diese eine „Farce“ wäre und forderte die katholische Gemeinschaft – in diesem Zusammenhang! – zum entschlossenen Kampf auf gegen die „unheilvolle Freie Lehranstalt [auf, A.d.A.], die man ohne Pause bekämpfen muss [...]“.<sup>46</sup>

In ihrem Appendix der Gründungsbroschüre von *Vieja y nueva política* (Madrid, 1914) ist die vollständige Liste aller Mitglieder der LEP zu finden. Die zwischen den fast hundert Unterzeichnern bestehenden Netzwerke können hier aufgrund ihrer Vielfalt nicht vollständig aufgeführt werden. Die wohl bekanntesten ‚Generationsanhänger‘, die allesamt Beziehungen zu Unternehmungen im Bildungsbereich bis zum Spanischen Bürgerkrieg hatten, waren u.a. Manuel Azaña, Américo Castro, Manuel García Morente, Lorenzo Luzuriaga, Ángel Llorca, Salvador de Madariaga, Ramiro de Maeztu, Antonio Machado, José Moreno Villa, Tomás Navarro Tomás, Federico de Onís, Ramón Pérez de Ayala, Fernando de los Ríos und Pedro Salinas. Die gegründete Liga sollte sich – fernab jener Vereinigungen, die laut Ortega für die ‚alte Politik‘ standen – lediglich „als kontingenter Helfer jener Parteien [dienen, a.d.A.], die je nach Umstand mit unseren Meinungen übereinstimmen oder den sie am wenigsten widersprechen“.<sup>47</sup>

Ein Teil der Unterzeichner des orteguianischen Manifests verschrieb sich bereits bestehenden politischen Parteien oder auch später gegründeten Parteien, wie jener Ortega y Gasset von 1931, der ‚Vereinigung für die Republik‘ (*Agrupación al Servicio de la República*).<sup>48</sup> Aber auch der andere Teil der Anhänger, der keiner Partei angehörte, nahm zu politischen Fragestellungen kritisch Stellung oder gliederte sich in verschiedene (Bildungs-)Institutionen ein, deren Ziel die praktische Umsetzung der Ideale der ‚Generation von 1914‘ war. Unter diesen Einrichtungen von herausragender Bedeutung war

<sup>46</sup> Span.: “[E]l discurso de Ortega y Gasset sobre aquel cómico engendro de la Liga de Educación política. ¿Qué hacer? No olvidar los católicos que entre todos los medios con que nuestros enemigos nos combaten, ningunos tan arteros y positivos como los cristalizados en esa nefasta Institución Libre de Enseñanza, a la que hay que combatir sin tregua...”, *La Lectura Dominical* Nr. 1.137, 16.10.1915, S. 662.

<sup>47</sup> Span.: “[C]omo contingente auxiliar de aquellos partidos que circunstancialmente coincidan con nuestras opiniones o que menos las contradigan”. Ortega y Gasset 1963b, S. 74.

<sup>48</sup> Vgl. Ortega y Gasset 2008.

u.a. die *Instituto-Escuela* von Madrid (gegründet 1918), eine Schule, die als Bildungsexperiment aus der ‚Kindergruppe‘ (*grupo de niños*) des international bekannten Studentenwohnheims *Residencia de Estudiantes*, dem Treffpunkt speziell der künstlerischen Avantgarde dieser Zeit, hervorgegangen war. Die Leitung wurde Luis A. Santullano unter Mitwirkung von Manuel García Morente, José Machado, Blas Cabrera und später noch weiteren Akteuren übertragen, die allesamt mit der LEP verbunden waren.<sup>49</sup>

Noch vor Ausrufung der Zweiten Spanischen Republik 1931 kam es zu einem erneuten Appell durch den ‚Generationensprecher‘ Ortega, gemeinsam mit den liberalen Intellektuellen Gregorio Marañón und Ramón Pérez de Ayala, mit dem Ziel, einen neuen Staat aufzubauen. Wieder wurde ein Manifest der neu gegründeten Vereinigung und zwar diesmal in der Madrider Tageszeitung *El Sol* publiziert,<sup>50</sup> die zunächst nicht als politische Partei konzipiert war. Zwei Tage nach der Veröffentlichung des Programms stellte sich die Vereinigung, an ihrer Spitze der Literat Antonio Machado, im Theater *Juan Bravo* von Segovia (Kastilien und León) der Öffentlichkeit vor. In den ersten Jahren nach Ausrufung der Republik, welche in ihren Grundfesten von der Intelligentsia um Ortega y Gasset, Unamuno, Azorín, Baroja oder Marañón visionär gestärkt und verteidigt wurde, radikalisierten und verschärften sich die politischen Positionen der kulturtragenden Elite jedoch immer mehr: Die anfängliche Begeisterung, der visionäre Gestus verwandelte sich, nicht zuletzt durch die zunehmenden gewaltsamen Auseinandersetzungen der politisch instabilen Republik, in Ernüchterung und schließlich Distanzierung vieler Intellektueller von der aktiven Politik. 1933 wurde die von Ortega ins Leben gerufene Vereinigung aufgelöst.

## **5 Von den avantgardistischen Ideen einer Generation zu ihrer institutionellen Umsetzung**

### **5.1 Protagonisten der Bildungsavantgarde der Republik und ihre Netzwerke**

Im Folgenden werden einige Akteure der spanischen Bildungslandschaft der Zweiten Republik vorgestellt, die sich bereits 1914 zu Ortegas Generations-Idealen bekannten, und in ihrem bildungspolitischen Kontext situiert.

Manuel Azaña war sowohl schriftstellerisch als auch politisch tätig, u.a. zwischen 1931 und 1933 als Premierminister und von 1936 bis 1939 als zweiter Präsident der Republik. In den ersten zwei republikanischen Jahren wurden die für das Land bisher tiefgreifendsten Bildungsreformen verabschiedet.

---

<sup>49</sup> Vgl. González López 2010, S. 119 ff.

<sup>50</sup> *El Sol*, 10.02.1931.

Hinsichtlich seiner Vorstellungen zu Erziehungs- und Bildungsfragen teilte er diese mit José Ortega y Gasset. Wie letzterer kritisierte auch Azaña den stark ausgebildeten Kulturpessimismus und das politische Erbe der ‚Generation von 1898‘ gegenüber dem wegweisenden Engagement von Joaquín Costa, der für Spanien die Notwendigkeit eines starken Mannes (‚Eiserner Chirurg‘, *Cirujano de hierro*) sah, der den Missständen von Oligarchie und Kaziken-tum ein Ende bereiten sollte. Zudem stellte er sich die Frage, ob sich das Land überhaupt in ein Europa der immer stärker hervortretenden Modernisierungsprozesse einfügen könnte.

Bei Manuel Azaña war das Problem der Schulbildung – im Gegensatz zu Ortega, Costa oder Giner – nicht so prominent wie die Frage nach dem Staat. Im Rahmen seiner Regierungstätigkeit beschäftigte er sich jedoch nachdrücklich mit den Aufgaben, das schulische Defizit zu beheben und die Wichtigkeit einer intellektuellen Minderheit im Staat zu betonen, die diesen aufbauen sollte.<sup>51</sup>

Die republikanischen Bildungsreformen, angestoßen durch die Bildungsminister Marcelino Domingo und Fernando de los Ríos während der provisorischen Regierung, sind grundlegend für die breit angelegte Umsetzung der avantgardistischen Ideen der ‚Generation von 1914‘ und zeichnen sich durch ihren liberalen, fortschrittlichen und demokratischen Duktus aus. Die Reformprojekte strebten die Prinzipien eines einheitlichen (*escuela única*), staatlichen, obligatorischen, kostenfreien und laizistischen Schulsystems an. Die Koedukation und eine vorher noch nicht gekannte Methodenvielfalt der Reformpädagogik (*método activo*) machten die Schülerinnen und Schüler zum Zentrum der Lehre. Mit der republikanischen Verfassung wurde die Unabhängigkeit des Staates von der Kirche besiegelt und somit auch der Laizismus des Bildungswesens. Wertvolle Informationen zum republikanischen Bildungsmodell und den avantgardistischen Ideen, die dessen Fortschritt lenkten, sind in den Werken ihrer Akteure festgehalten, so beispielsweise der Publikation von Marcelino Domingo *La Escuela de la República (La obra de ocho meses)* von 1932 und von Rodolfo Llopis *La revolución en la Escuela* aus dem Jahr 1933.<sup>52</sup>

Domingo war Pädagoge und Journalist sowie Mitbegründer der ‚Radikalsozialistischen Partei der Republik‘ (*Partido Republicano Radical Socialista*). Er übte das Amt des Bildungsministers u.a. in den Monaten vor der Verabschiedung der spanischen Verfassung im Dezember 1931 gemeinsam mit Domin-

---

<sup>51</sup> Vgl. Juliá 1997, S. 373 ff. Die Zeit zwischen dem 14. April 1931 und Dezember 1931, der Phase der provisorischen Regierung sowie die anschließende erste Legislaturperiode (Oktober/Dezember 1931–September 1933), gingen als *Bienio Azañista* oder auch *Bienio de izquierda* in die Geschichtsschreibung ein, vgl. Marichal 1982, S. 182 f.

<sup>52</sup> Vgl. Domingo 1932; Llopis 1933.

go Barnés als Staatssekretär („Republikanische Linke“, *Izquierda Republicana*) und Rodolfo Llopió („Sozialistische Arbeiterpartei Spaniens“, *Partido Socialista Obrero Español*) als Verantwortlicher für die Primarschulbildung aus.

Ein weiterer Protagonist der spanischen Bildungsavantgarde war Ángel Llorca, auch er unterzeichnete das orteguianische Manifest von 1914. Zwischen 1891 und 1893 studierte er das Lehramt an der *Escuela Normal de Maestros* von Madrid und besuchte Seminare des *Museo Pedagógico Nacional*, wo er mit dem Pädagogen der ILE, Manuel Bartolomé Cossío, in Kontakt trat.<sup>53</sup> Llorca unterhielt eine enge Freundschaft mit José Ortega y Gasset und ist insbesondere in seiner Funktion als Rektor des Madrider Schulprojekts *Grupo Escolar Cervantes* (von 1916 bis 1936) sowie der Initiative *Comunidades Familiares de Educación* zur Zeit des Spanischen Bürgerkriegs hervorzuheben.<sup>54</sup> Als Leiter des Schulprojekts wandte sich Ángel Llorca bereits 1930 in einem offenen Brief an Elías Tormo, der zu dieser Zeit Bildungsminister des MIP war, um ihn über spezifische Bildungsfragen zu informieren. Die Brisanz dieses Schriftstücks zeigt sich jedoch in einer speziellen Bezugnahme auf Ortega y Gasset. Dieser, so Llorca, „fragt mich jedes Mal, wenn er mich sieht, nach der Schule. Dies danke ich ihm sehr, weil ich nicht vergessen habe, dass diese Schule vielleicht ohne die Liga der politischen Bildung als Möglichkeit der sehr spanischen, pädagogischen Erneuerung Spaniens nicht existieren würde; trotz allem ist sie [die spanische Schule, a.d.A.] jedoch aufmerksam für Dinge, die im Ausland geschehen: heutzutage kann man nicht in Isolation leben; das weiß der Herr Minister so gut wie wir alle“.<sup>55</sup> Möglicherweise handelt es sich bei diesem Zitat um eines der direktesten

---

<sup>53</sup> María del Mar del Pozo Andrés kommentiert: „Beide strebten mit ihren orteguianischen Erfahrungen danach, diese mit einer Schar junger Menschen zu verbinden, welche von einem Ideal geprägt waren, das im Fall von Ángel Llorca die Besessenheit zu erziehen war; von der Schule aus Generationen von Männern und Frauen auszubilden, die körperliche und geistige Perfektion anstrebten und den Willen zeigten, sich stets selbst zu überbieten.“ (Span.: „Ambas tenían en común con las experiencias orteguianas ese afán de aglutinar en torno a ellas a un grupo de jóvenes ilusionados e imbuidos en un ideal, un ideal que en el caso de Ángel Llorca era la obsesión por educar, por construir desde la escuela generaciones de hombres y mujeres que aspirasen a la perfección de cuerpo y espíritu y viviesen en un continuo afán de superación.“). Pozo Andrés 2008, S. 18.

<sup>54</sup> Vgl. ebd.

<sup>55</sup> Span.: „Me pregunta por la escuela siempre que me ve. Yo se lo agradezco mucho, porque no olvido que sin la Liga de Educación Política tal vez no existiera esta escuela como una posibilidad de la renovación pedagógica española, muy española; pero siempre atenta a lo que ocurre en el Extranjero: hoy no se puede vivir en el aislamiento; el señor ministro lo sabe tan bien como el que más“. Lo que dice un maestro. *El Grupo Escolar Cervantes*. In: *La Voz*, 03.03.1930, S. 4.

Zeugnisse der Verbindung von der LEP von 1914 mit dem politischen Bildungssystem des MIP.

Fernando de los Ríos besuchte gemeinsam mit José Ortega y Gasset die Oberstufe der königlichen Klosterschule *Real Colegio de Nuestra Señora de la Asunción* in Madrid. Hier begann auch deren langjährige Freundschaft. Fernando de los Ríos erhielt, wie auch der Philosoph und Sprecher seiner Generation Ortega, ein Stipendium von der JAE, welches ihn im Wintersemester 1909/10 an die Universität von Marburg führte, an der er sich mit Ideen deutscher Philosophen und Pädagogen auseinandersetzte. Ortega, zu dieser Zeit bereits Professor an der *Escuela Superior del Magisterio*, belegte, wie Fernando de los Ríos im Jahr zuvor, ab Dezember 1910 für ein ganzes Jahr lang – ebenfalls ermöglicht durch die JAE – Seminare der Marburger Schule von Cohen, Natorp und Hartmann an selbiger Universität.

Fernando de los Ríos, ebenfalls Verfechter der LEP und militanter Anhänger der sozialistischen Partei, war zunächst Justizminister der Zweiten Republik und bekleidete dann vom 14. Dezember 1931 bis zum 12. Juni 1933 das Amt des Bildungsministers. Diese Phase ist aus bildungspolitischer Sicht diejenige Zeitspanne der Zweiten Republik, in der die Zukunftsvisionen und die Begeisterung ihrer Akteure am deutlichsten zu Tage traten; nicht zuletzt wurden in den ersten zwei Jahren die bedeutsamsten Projekte und Umsetzungen jener avantgardistischen Ideen durchgeführt: u.a. das ‚Projekt des Rahmengesetzes für die Primar- und Sekundarschule‘ (*Proyecto de Ley de Bases sobre la 1ª y la 2ª enseñanza*), ein Gesetz bezüglich der Primarschulaufsicht (*Inspección de primera enseñanza*) und ein Programm zur pädagogischen Verbreitung spanischen Kulturguts (*Plan Nacional de Cultura*). Auch die Auflösung des konservativen Jesuitenordens (*Compañía de Jesús*), der eine bedeutende Rolle in der schulischen Ausbildung gespielt hatte, wurde in Fernando de los Ríos Amtsperiode beschlossen.<sup>56</sup> In den ersten zwei republikanischen Jahren wurde das gesamte Grundschulsystem einer Reform unterzogen, sichtbar insbesondere anhand der beachtlich hohen Zahl an Schulneugründungen, die den Mangel an Schulplätzen beheben sollten.<sup>57</sup> Darüber hinaus stand im Rahmen dieser Reform auch die vermehrte Lehrerbildung, ihre Verbesserung und Qualitätssicherung auf der bildungspolitischen Agenda: nicht zu-

---

<sup>56</sup> Die mit der Auflösung einer vormals sehr prominenten Institution der privaten Schulbildung einhergehenden Entlassungen der Lehrkräfte des Ordens barg zugleich die Herausforderung, schnellstmöglich neue Lehrer an deren statt einzustellen bzw. zunächst nach den republikanischen Leitlinien auszubilden, um den ambitionierten Plan der flächendeckenden Schulbildung durchzusetzen. Zudem verschärfte das Gesetz die Spannungen zwischen der Katholischen Kirche und der republikanischen Regierung beträchtlich, vgl. Escolano Benito 2002, S. 138 f.

<sup>57</sup> Über den ambitiösen Konstruktionsplan berichtete der Minister Domingo 1932 in ‚La Escuela en la República. La obra de ocho meses‘.



letzt war hiermit der Wille verbunden, die Rolle und Würdigung des mehr als je zuvor gefragten Lehrerberufs in der Gesellschaft zu stärken. Mit der republikanischen Verfassung von 1931 wurden sowohl die Freiheit des Lehrers in seiner Vermittlungsarbeit (*libertad de cátedra*) als auch die Gewissensfreiheit (*libertad de conciencia*) verbindlich festgeschrieben. Diese Freiheiten können als Impuls gebend für die landesweite Einführung des kostenfreien, laizistischen Modells der *escuela única* – nach den Vorstellungen des Pädagogen und Mitglieds der LEP Lorenzo Luzuriaga – gewertet werden. Die ersten zwei Jahre energischen Tatendrangs und avantgardistischer Vorstöße begleiteten, so bezeugen die Quellen, meist überschwänglich-positive Selbstreflexionen der bildungspolitischen Akteure, die sich nicht selten als fortschrittliche Generation stilisierten.<sup>58</sup> Den Selbstbeschreibungen der im Rahmen dieses Beitrags betrachteten Bildungsavantgarde soll nun im nächsten Abschnitt nachgegangen werden; auch, welches Stimmungsbild sich für die Jahre nach 1933 abzeichnete: War die Motivation, die (scheinbar) grenzenlose Energie insbesondere der ‚umsetzenden‘ Generation von Lehrern vor Ausbruch des Spanischen Bürgerkriegs noch dieselbe wie in den Jahren zuvor?



**Abb. 2:** Das ‚Kinderhaus‘ (*Casa del Niño*) 1934.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Vgl. Llopis 1933. Der Autor qualifizierte die Vorstöße in den ersten Jahren der Republik in seiner Veröffentlichung als ‚Revolution‘, vgl. den programmatischen Titel des Werks *‘La revolución en la Escuela‘*.

<sup>59</sup> Signatur F/823, Umschlag 26, AGA.



Das Foto (Abb. 2) zeigt typische Merkmale der progressiven Bildungspolitik der Zweiten Republik in Spanien: die räumlich lockere Anordnung der (Vor)Schüler an kooperativen Gruppentischen versinnbildlicht das neue Verständnis von den Lernenden ‚im Zentrum der Lehre‘ und nicht, wie traditionell, in strikter Reihung der Pulte, distanziert zum Lehrer. Ein Ort, so ist der Zeitschrift *Crónica* zu entnehmen, an dem die Kinder gemeinsam lesen lernten und inklusive Verpflegung betreut wurden, bis sie am Abend zu den Eltern zurückkehren konnten.<sup>60</sup> Das Bild der *Mickey Mouse* (rechts hinten) verweist auf das spielerische Element, welches Einzug in die Schule halten sollte. Die Trickfilmfigur von Walt Disney steht gleichermaßen für eine neue Offenheit gegenüber dem Ausland; die ‚Amerikanisierung‘ wird auch im Rahmen des Entwurfs von José Luis Sánchez über den unterrichtlichen Einsatz von Animationsfilmen (vgl. Abschnitt 5.2) evident.

## 5.2 Projekte und Selbstreflexionen einer ‚progressiven Generation‘ am Beispiel der pädagogischen Zeitschrift *Escuelas de España*

„Escuelas de España wollte stets Überbringer von Idealen und Optimismen sein und insbesondere Bote aktiver Freundschaften, die eine geistige Gemeinschaft über den literarischen Dialog initiieren.“

“Escuelas de España quiso siempre ser mensajero de ideales y optimismos, y, sobre todo, mensajero de amistades activas que establecieran la comunión espiritual mediante el diálogo literario.”<sup>61</sup>

Die im Rahmen dieses Beitrags untersuchte pädagogische Fachzeitschrift *Escuelas de España* (dt.: ‚Schulen von Spanien‘) wurde bereits im Jahr 1929 von drei engagierten Grundschullehrern der kastilischen Provinz gegründet: David Bayón (Cuéllar), Norberto Hernanz<sup>62</sup> (Torre Val de San Pedro) und Pablo de Andrés y Cobos (San Ildefonso/Segovia). Sie blieben gleichzeitig, bis zur Auflösung des Blattes aufgrund des Spanischen Bürgerkriegs im Juli 1936, Herausgeber. Die Publikation *Escuelas de España* lässt sich in drei verschiedene Editionszyklen einteilen: In einer ersten Etappe (Januar 1929–April 1931) erschien die Zeitschrift in Segovia, anschließend (Juli 1931–Januar 1932) in Barcelona, jeweils mit vier Ausgaben pro Jahr. Nach einer zweijährigen Pause aufgrund fehlender finanzieller Mittel konnte die Edition

<sup>60</sup> Vgl. Niños de hoy, ¿revolucionarios de mañana?... In: *Crónica* Nr. 262, 18.11.1934, S. 29 f.

<sup>61</sup> *Escuelas de España*, H. 1, 1930, Vorwort.

<sup>62</sup> Die Verfasserin ist neben ihrem Dissertationsprojekt über den literarischen Kanon im spanischen Schulwesen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert aus generationentheoretischer Perspektive (laufend, seit 2011) in der Erforschung der Biographie des republikanischen Pädagogen Norberto Hernanz Hernanz mit bisher unveröffentlichten Zeugnissen zu seiner Person begriffen.

im Januar 1934 in der spanischen Hauptstadt jedoch wieder aufgenommen werden und nun sogar monatlich bis zu ihrem politisch bedingten Ende im Juli 1936 erscheinen. Insbesondere die Ausgaben der ersten Jahre weisen eine stark idealistische Agenda der Verfechter jener neuen, progressiven Bildungspolitik auf. Das Fachjournal, wie viele andere dieser Zeit, als Beispiel seien die Zeitschriften *Revista de Pedagogía* (1922-1936), *La Escuela Moderna* (1891-1934) und *Avante* (1930-1936) genannt,<sup>63</sup> wollte ihr Publikum, das zum Großteil aus Pädagogen bestand, über neue Lehr- und Lernmethoden informieren und, hiervon zeugt das vorangestellte Zitat, auf eine noch unbestimmte Zukunft hinaus gemeinschaftsstiftend wirken.

Das Herausgeberteam des Blattes zeigt eine Vielzahl jener Strukturmerkmale, wie sie für die ‚Anhänger‘ der ‚Generation von 1914‘ bereits oben zusammengefasst wurden: Alle drei waren überzeugt, das Land in ihrer Funktion als Grund- bzw. Mittelstufenlehrer mit innovativen Lehrmethoden und eigens ins Leben gerufenen Impulsen zur Verbesserung des spanischen Schulwesens in dessen Lehrerbildung und -vernetzung aus der auch von ihnen diagnostizierten Rückständigkeit zu ‚erretten‘. Sie erhielten die Möglichkeit, mit Stipendien u.a. der JAE und der Provinzregierung von Segovia zu reisen und moderne Schulprojekte in Spanien sowie im europäischen Ausland kennen zu lernen und ihr gewonnenes Knowhow, welches sie sogar von bekannten Pionieren der Reformpädagogik selbst vermittelt bekamen (Cossío, Piaget, Decroly, Freinet etc.), an ihren Schulen auszuprobieren bzw. über ihre rege journalistische Tätigkeit zu verbreiten. Das bildungspolitische Engagement ging aber durchaus über die schriftstellerische Reflexion hinaus, belegt auch hier den ‚generationsspezifischen Trend‘ zur Praxis.

Sowohl Pablo de Andrés y Cobos als auch Norberto Hernanz waren politisch aktiv: Cobos als überzeugtes Mitglied der Sozialisten und Hernanz als Präsident der regionalen republikanischen Partei in Segovia – Antonio Machado zählte zu ihren prominenten Mitgliedern – sowie später der lokalen Vereinigung (Barcelona) der Lehrgewerkschaft *Federación de Trabajadores de la Enseñanza* (FETE), einem Zweig der zentralen Arbeitergewerkschaft (*Unión General de Trabajadores*, UGT). Im Rahmen der ersten Tätigkeit nahm Hernanz beispielsweise an jenem Zusammentreffen Ortega y Gasset's *Agrupación al Servicio de la República* im Jahr 1931 teil. Von ihrer Verehrung Ortegas oder Cossíos als ‚Vorbilder ihrer Generation‘ zeugen nicht nur zahlreiche Aufsätze in *Escuelas de España*: Auch die rege Briefkorrespondenz zwischen den Herausgebern bekräftigt diskursiv die Identifikation mit einer gemeinsa-

---

<sup>63</sup> Weitere Beispiele für die pädagogische Fachpresse finden sich bei Viñao 2004, S. 35.

men Generationsgemeinschaft, die sich zum ambitionierten Ziel setzte, sich dem diagnostizierten ‚Spanienproblem‘ über die Bildung anzunehmen.<sup>64</sup>

Die Zeitschrift *Escuelas de España* stellt ein aufschlussreiches Zeugnis dieses Vorhabens dar, das die Herausgeber mit ihren Gleichgesinnten teilen. Ein kursorischer Einblick in die innovativen Bildungspraxen soll dies im Folgenden illustrieren.

Inhaltlich lässt sich das ‚Ethos‘ der Zeitschrift folgendermaßen kurzfassen:

- a) Die Innovation der neuen Bildungsagenda propagieren
- b) Konkrete, ‚vorbildliche‘ Bildungsprojekte aufzeigen
- c) Die geistigen Vorbilder der Generation identifizieren und zur Mobilmachung hervorheben
- d) Probleme eines zu überwindenden Bildungserbes in Spanien verdeutlichen und zuletzt
- e) (Auto)reflexiv Stellung zu der ‚neuen‘ edukativen Richtung nehmen

Bereits in den zwei Jahren vor Ausrufung der Republik, im April 1929, schrieb Manuel Bartolomé Cossío, der nicht nur für die Autoren einen der ‚Lehrer‘ der Bildungsavantgarde darstellte (vgl. Abb. 3), von seinem Ideal der Schule als spielerischen Ort der Befreiung des Geistes; einem Ideal, das noch in weiter Ferne schien, dem es aber nachzueifern gelte; einem Auftrag, der deutlich mit der Forderung nach Schulgründungen verbunden war.<sup>65</sup> Auch das Defizit mangelnder Schulaktivitäten wurde in selbiger Ausgabe kritisiert: wo in Ländern wie Deutschland oder Frankreich Klassenfahrten fest in den Schulprogrammen verankert waren, gäbe es in Spanien bislang nur Tagesausflüge.<sup>66</sup>

Die Januarausgabe von 1930 bekräftigte in einer Hommage an Joaquín Costa dessen Idee, junge Talente ins europäische Ausland zu entsenden, um nach deren Rückkehr neue Impulse für die spanische Bildungspolitik ‚zu ernten‘ – zwischen den Zeilen ist ein Lob der Stipendienvergabe durch die JAE zu lesen.<sup>67</sup> Die Ausbildung neuer Lehrkräfte im Ausland wurde überdies, zahlreiche Beispiele belegen dies, mit einem generationellen Auftrag verbunden.<sup>68</sup> Das klassenübergreifende, ‚transgressive‘ Moment der bildungspoliti-

<sup>64</sup> Vgl. den ‚philosophischen‘ Briefwechsel von Cobos und Hernanz, veröffentlicht von Mora García/Hermida de Blas 2011.

<sup>65</sup> Vgl. Cossío: *Escuelas y Escuela*. In: *Escuelas de España*, April 1929, S. 3 ff.

<sup>66</sup> Vgl. *Escuelas de España*, April 1929, S. 115.

<sup>67</sup> Pérez Civil: *Maestros*: Costa. In *Escuelas de España*, Januar 1930, S. 68 ff.

<sup>68</sup> Vgl. Castiella Santafé: *Civilidad y voluntad*. In *Escuelas de España*, April 1930, S. 55 f. Hier S. 58: „Es ist die Wahrheit! So wie noch nie zuvor ist es ist es zwingend notwendig, eine neue Generation von mannhaft verfassten Männern, körperlich und geistig gefestigt zu schaffen, mit einem starkem Charakter, der die persönlichste Gestalt des individuellen Willens aufweist und sich in jeglichen Handlungen ihrer Existenz widerspiegelt, denn, so

schen Visionen wurde in der Januarausgabe von 1931 durch den Pädagogen Teodoro Causí gefordert: nicht eine Minderheit sollte Ziel der staatlichen Bildung sein, sondern das Volk, die ‚Masse‘.<sup>69</sup> Auch ein halbes Jahr später bekräftigten die Herausgeber: Bildung, oder konkret die Stipendienvergabe, dürfe keine Frage des Reichtums und bestimmter gesellschaftlicher Schichten sein; Gleichheit für alle sollte das neue Schulprogramm bestimmen.<sup>70</sup>

Besonders innovative Beispiele und Vorbilder der konkreten Bildungspraxis waren, so ist *Escuelas de España* zu entnehmen, beispielsweise die in mehreren Ausgaben thematisierte *Escuela de Cervantes* von Madrid mit Ángel Llorca als Gründer und Leiter.<sup>71</sup> Auch die Schaffung neuer Schulen durch die Stiftung *Fundación de Sierra-Pambley*, 1930 geleitet von Cossío, erfuhr besonderes Lob: Ihr Gründer, Francisco Sierra-Pambley habe mit der leonesischen Stiftung von 1887 ein visionäres Projekt ins Leben gerufen: „Das Bewundernswerte, das wahrlich Bewundernswerte ist, dass sie [die Schulen von Sierra-Pambley, A.d.A.] wie Futuristen ins Leben gerufen haben, die ihrer Epoche vorausseilen; dabei mit Fundament und für viele Generationen“.<sup>72</sup> Andere vorbildliche Projekte waren die Mädchenschule *La Farigola*, deren Schülerinnen sich Bücher aus der schuleigenen Bibliothek ausliehen<sup>73</sup> – ein für die damalige Zeit innovatives Konzept – oder das Projekt der *Misiones*

---

schreibt Emerson: ‚Männer mit Charakter sind das Bewusstsein der Gesellschaft.‘ (Span.: „¡Es verdad! Hoy más que nunca es de ineludible necesidad crear una nueva generación de hombres virilmente constituidos; fuertes de cuerpo y de espíritu, de rotunda entereza, dotados de un carácter impetuoso que sea manifestación personalísima de la voluntad individual reflejada en todos los actos de la existencia, ya que, como escribe Emerson, ‘los hombres de carácter son la conciencia de la sociedad’“). Dieses Zitat von 1930 zeugt von einem traditionellen, zu dieser Zeit immer noch verbreiteten Rollenverständnis des Mannes als ‚Träger der Geschichte‘. Aber auch hier sollte mit der Zweiten Republik ein deutlicher, zumindest versuchter, Verständniswandel stattfinden, der auch der Frau nicht unbedeutende Mitgestaltungsprivilegien der Gesellschaft einräumte. Zur neuen Rolle der Frau und der Gleichberechtigungsfrage im Schulwesen vgl. Sánchez de Madariaga (Hg.) 2012 und am Beispiel der republikanischen Pädagogin Justa Freire, die jüngst erschienene Monographie von Pozo Andrés 2013.

<sup>69</sup> Vgl. Causí: El problema. In: *Escuelas de España*, Januar 1931, S. 3 ff. Hier S. 18.

<sup>70</sup> Vgl. Bases para una reforma de la enseñanza. In: *Escuelas de España*, Juli 1931, S. 63 ff. Hier S. 67.

<sup>71</sup> Vgl. Andrés y Cobos: La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926. In: *Escuelas de España*, Januar 1929, S. 28 ff.

<sup>72</sup> Span.: “Lo admirable, lo verdaderamente admirable, es haber construido como futuristas, adelantándose a su época, y con mucha solidez, para muchas generaciones”. Marcos: La fundación Sierra-Pambley. In: *Escuelas de España*, Januar 1930, S. 54 ff. Hier S. 55 f.

<sup>73</sup> Vgl. Baidó de Torres: Una modalidad funcional de la biblioteca infantil de la Escuela ‘La Farigola’. In: *Escuelas de España*, Oktober 1930, S. 13 ff.

*Pedagógicas* sowie die Einführung von Religionsfreiheit auf Landesebene oder des Bilinguismus in Katalonien.<sup>74</sup>

Einen wahrlich ‚vorausseilenden Charakter‘ hatte die im August 1934 von José Luis Sánchez Trincado vorgestellte Methode: Ihr Autor betonte die Vorteile des Trickfilmeinsatzes im Unterricht, da mit ihnen sowohl ästhetisch-künstlerische Elemente der Literatur, der bildenden Kunst und der Musik zu vermitteln wären, als auch der Trickfilm an sich als eine sich neu etablierende künstlerische Gattung.<sup>75</sup>

Geistige Vorbilder der progressiven Generation im Bereich des Bildungssystems, dies ist den immer wiederkehrenden Hommagen zu entnehmen, waren u.a. Manuel Bartolomé Cossío, Joaquín Costa, Luis Bello (ebenfalls Unterzeichner des Manifests von 1914), Francisco Giner de los Ríos, Ángel Llorca sowie der ‚Urheber‘ der ‚Generation von 1914‘, José Ortega.

Auf die Probleme, mit der sich die neuen Bildungsmaßnahmen konfrontiert sahen, wurde schon an verschiedensten Stellen des Beitrags Bezug genommen. In *Escuelas de España* lassen sich die Problemdiagnosen hauptsächlich in zwei Phasen unterscheiden: In der ersten Phase (1929-1931) wurde vermehrt auf die Dichotomie der spanischen Rückständigkeit in Bildungsfragen sowie die Fortschrittlichkeit des europäischen Auslands hingewiesen<sup>76</sup> und der Lehrermangel,<sup>77</sup> fehlende Organisation des Schulsystems im Sinne von zu stark profilierten Klassenunterschieden<sup>78</sup> oder die prekäre Lehrerausbildung<sup>79</sup> beklagt. In einer zweiten Phase, die schon in Ansätzen 1932, ab 1934 jedoch hauptsächlich ihren Anfang findet, wurde dagegen eher konkrete Kritik am republikanischen Bildungsministerium ausgeübt: eine möglicherweise zu ambitionierte Politik des MIP gab Anlass zu Zweifeln,<sup>80</sup> ‚Unordnung‘ und ‚Chaos‘ wurden festgestellt,<sup>81</sup> bis hin zu vollkommener ‚Anarchie‘. So schrieb der Autor T.A.M. 1934: „Unsere schulischen Unternehmungen leben und entwickeln sich in Richtung totaler Anarchie, bis zu dem Punkt, dass [...] wir in einem einzigen Dorf so viele verschiedene Schultypen finden, so viele verschiedene Vorgehensweisen und so viele Interpretationen des Schulkonzepts vorfinden, wie es Lehrer in ihm gibt.“<sup>82</sup> Auch das Fehlen

---

<sup>74</sup> Escuelas de España, Juli 1931.

<sup>75</sup> Sánchez Trincado: Valor educativo de los films de dibujos animados. In: Escuelas de España, August 1934, S. 29ff.

<sup>76</sup> Vgl. Escuelas de España, Oktober 1929.

<sup>77</sup> Vgl. Escuelas de España, Januar 1930.

<sup>78</sup> Vgl. Escuelas de España, April 1930.

<sup>79</sup> Vgl. Escuelas de España, Januar 1931.

<sup>80</sup> Vgl. Escuelas de España, Januar 1931: ‚Anklage‘ der Reformpläne Marcelino Domingos.

<sup>81</sup> Vgl. Escuelas de España, März 1934.

<sup>82</sup> Span.: “Nuestras cosas escolares viven y se desenvuelven en una total anarquía, hasta el punto que [...] en una misma población encontramos tantos tipos de escuelas, tantas maneras

von Konzepten wurde immer wieder beklagt: Was nützten vorbildliche ausländische Methoden wie diejenigen von Dewey, Decroly oder Montessori, wenn keiner sie anzuwenden wüsste?<sup>83</sup> In diese Richtung gingen schließlich auch vereinzelte in *Escuelas de España* publizierte autokritische Reflexionen: Die zu Beginn der Republik noch so positiv anmutenden, größtenteils ‚importierten‘ Reformen unterschieden sich zu sehr von der durch den Autor wahrgenommenen ‚spanischen Realität‘. Wichtig sei deshalb vor allen Dingen die Anpassung der Methoden an die sozioökonomischen Gegebenheiten des Landes, um die ‚Wirkung‘ der bildungspolitischen Innovationen zu garantieren.<sup>84</sup>

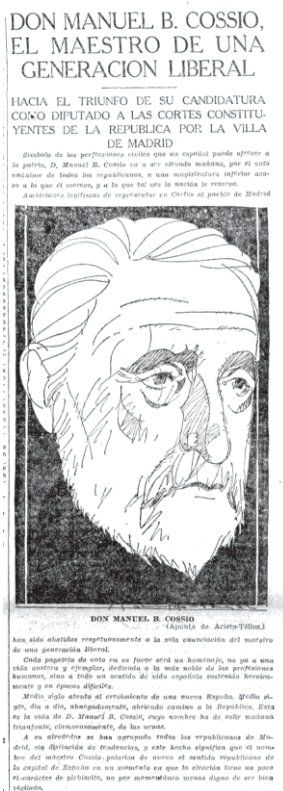


Abb. 3: *El Sol*. 3. Oktober 1931.

de hacer y tantas interpretaciones del concepto escuela, como maestros hay en ella.” T.A.M.: De nuestros problemas. In: *Escuelas de España*, Oktober 1934, S. 20 ff. Hier S. 20.

<sup>83</sup> Vgl. *Escuelas de España*, Februar 1935.

<sup>84</sup> Vega: *Nuestra escuela*. In: *Escuelas de España*, Februar 1935, S. 70 ff. Hier S. 70.



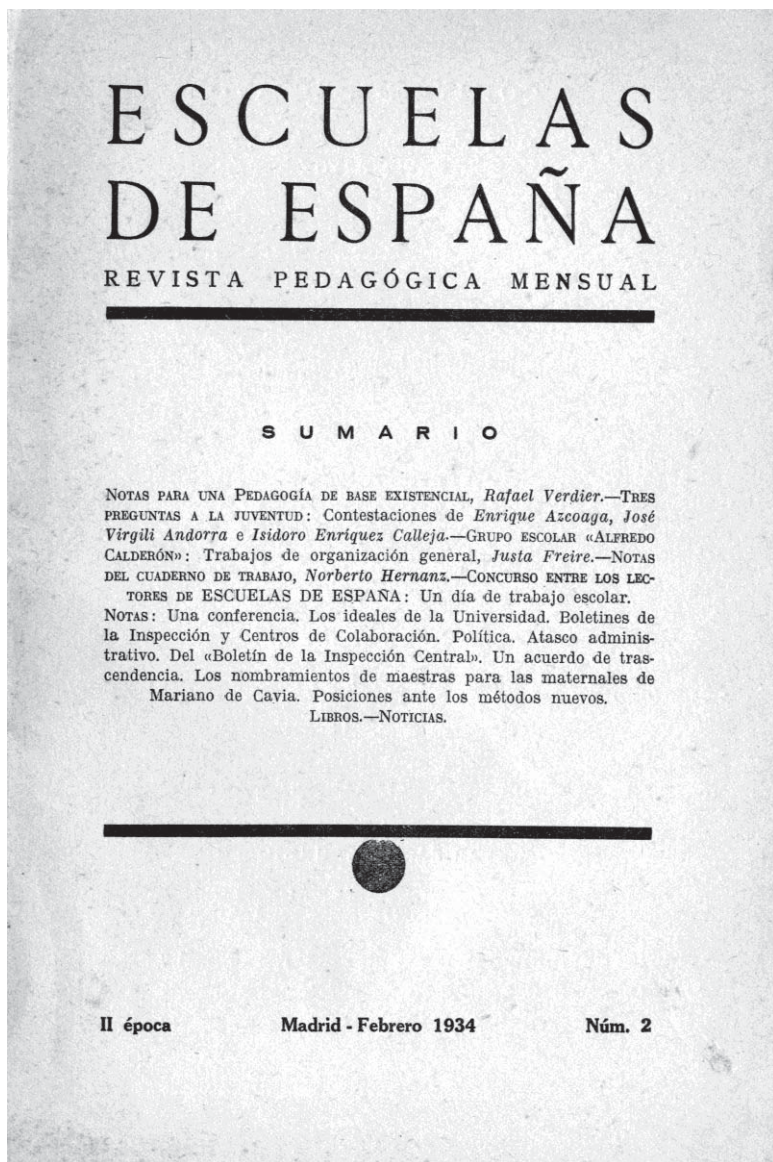


Abb. 4: *Escuelas de España* (1929-1936)

## 6 Schluss: Das bildungspolitische Programm der politischen Generation von 1914: Ein realitätsferner Kampf gegen Windmühlen?

„Die Verrücktheit besteht genau darin, sich fernab der realen Welt zu positionieren, in einer anderen Welt. Und dies ist der Fall von Don Quijote: er lebt in ‚seiner Welt‘, und nicht in der unsrigen; in einer idealen Welt.“

„Man warnt vor dem Mangel am Sinn für das Praktische des spanischen Volkes [...]. Dies zeigt sich schon am Geiste Don Quijotes.“

“[L]a locura consiste precisamente en colocarse fuera del mundo real, en un mundo diferente. Y este es el caso de Don Quijote: que vive en ‚su mundo‘, y no en el nuestro; en un mundo ideal.”

“[S]e advierte la carencia de espíritu práctico del pueblo español [...]. [E]stá presente el espíritu de Don Quijote.”<sup>85</sup>

José Ortega y Gasset hatte den Intellektuellen seiner Vorgängergeneration, den ‚1898ern‘, den Rücken gekehrt, da diese sich in ihren kulturpessimistischen Schriften immer mehr der Introspektion anstatt der ‚Öffnung nach außen‘ verschrieben hatten. Der Philosoph vertrat mit Gleichgesinnten schließlich vielmehr die Ansicht, dass in Europa die Lösung für das in der Öffentlichkeit immer prominenter werdende sogenannte ‚Spanienproblem‘ zu suchen wäre. Den liberalen Vordenkern wie Costa oder Giner – dem ‚Geist von 68‘ – sollte Folge geleistet werden, um eine neue, progressive spanische Nation aufzubauen.

In den ersten dreißig Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts konstituierte sich so eine wahre Bildungsavantgarde, die sich durch ihr gemeinsames Ziel und einem gar als ‚idealistische Kampfbereitschaft‘ zu bezeichnenden Habitus von José Ortega y Gasset mobilisieren und motivieren ließ, dessen generationsstiftendes Angebot in ihrer Mehrheit anzunehmen: Hiervon zeugt die lange Liste der Unterzeichner der ‚Liga für die spanische politische Bildung‘ sowie die diskursive Nachwirkung der orteguianischen Konferenz von 1914. Die große Herausforderung – zugespitzt: das Vabanquespiel – der bildungspolitisch avantgardistischen ‚Generation von 1914‘ lag zweifelsohne in der Umsetzung ihrer ambitionierten reformerischen Vorhaben, d.h. in der Überführung in die Lebenspraxis und die Adressierung der neuen erzieherischen Prämissen an das Subjekt; in diesem Fall insbesondere an das spanische Proletariat, welches zu Beginn der 1930er Jahre immer noch zu großen Teilen weder lesen noch schreiben konnte. Symptomatisch für die linksliberalen

<sup>85</sup> Interpretation des Reformpädagogen und Gründers von *Escuelas de España*, Pablo de Andrés y Cobos, Januar 1934, S. 23 und 26.



Bildungsreformen der Zweiten Republik war ein neues Kollektivbewusstsein, welches zwar als „ästhetisches Transgressionsinstrument bürgerlicher Selbstfixiertheit“<sup>86</sup> begriffen werden kann. Im spanischen Fall ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese innovativen Initiativen immer noch von bürgerlichen Schichten ausgingen: die Unterscheidung „zwischen den Klassen“ war also, obwohl es sich hier um eine avantgardistische Bewegung handelt, nicht aufgehoben.

Zweifelsohne ist der Hauptgrund, der die Revision sämtlicher Bildungsreformen mit dem Regierungswechsel in den Jahren 1933/34 ermöglichte, jener Zweijahresspanne, die in die Historiographie als *Bienio Negro* einging, in den streng konservativen Bildungsvorstellungen einiger Teile der Katholischen Kirche zu sehen, die die spanische Gesellschaft immer noch im Rahmen reaktionärer Hetzreden von ihren ‚traditionellen Erziehungsmustern‘ überzeugen wollten. Zudem kann das praktische Vorgehen der bildungspolitischen Akteure teilweise als sehr überstürzt qualifiziert werden; ohne zuvor einen hinreichenden ‚Realitätsabgleich‘ vorgenommen zu haben, hiervon zeugen die angeführten selbstkritischen Betrachtungen einiger Bildungsakteure, die die Reformen nicht selten als unübersichtliches ‚Chaos‘ bezeichneten. Auf die festgestellte Divergenz von Reformwille und Realität im Sinne praktischer Umsetzbarkeit möchte der metaphorische Titel des vorliegenden Beitrags hinweisen: den idealistischen Kampf der literarischen Figur Cervantes‘ Don Quijote mit den Windmühlen, die sich ihm in seiner ‚erträumten Welt‘ als gigantische Riesen entgegenstellten. Interessant ist, dass die republikanischen Bildungsakteure sich vermehrt – in Bezug auf die Bildungspolitik – des Adjektivs „quijotesco“ bedienten – oder ihre pädagogischen Vorbilder bzw. Mitstreiter „Quijotes“ nannten und den Idealismus ihrer bzw. deren Unternehmen interessanterweise *selbst* hervorhoben.<sup>87</sup>

Ob den selbsternannten Anhängern ihrer politischen Generation eventuelle Gründe ihres nur wenige Jahre überdauernden ‚Erfolgs‘ in der politisch instabilen Republik ex-post bewusst wurden, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geklärt werden, wäre jedoch Anlass für eine zukünftige Untersuchung. Zweifelsohne blieb unter jenen Anhängern dieser progressiven Generationsgemeinschaft, die den Spanischen Bürgerkrieg überlebten, tiefe Enttäuschung über die (bildungs-)politische Entwicklung mit dem Sieg der Franquisten

---

<sup>86</sup> Reckwitz 2006, S. 298.

<sup>87</sup> Vgl. Don Luis Bello. In: Escuelas de España, Dezember 1935, S. 582: „D. Luis Bello no era político, no era hombre práctico. El último Quijote, mejor. Por quijotismo defendió la escuela. O, lo que es igual, por amor a la justicia y por temple heroico de alma.“ Dt.: „Don Luis Bello war kein Politiker, er war kein praktischer Mensch. Besser: der letzte Quijote. Aus Quijotismus verteidigte er die Schule. Oder, was dem gleichkommt, aus Liebe zur Gerechtigkeit und aufgrund seiner heldenhaften Seele.“

zurück, sofern sie nicht politisch konvertieren. So reflektierte Fernando de los Ríos in den Erinnerungen von Manuel Azaña: „Warum hatte unsere Generation solch ein tragisches Schicksal?“.<sup>88</sup>

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares (AGA)

### Gedruckte Quellen

#### Periodika

Crónica

Escuelas de España

El Sol

El Imparcial

El Heraldo de Madrid

La Correspondencia Militar

La Lectura Dominical

La Voz

#### Monographien und Manifeste

Azaña, Manuel (1968): Obras completas. Bd. 4. Memorias políticas de guerra. México.

Costa, Joaquín (1916): Obras completas. Bd. 33. Maestro, escuela y patria. Madrid.

Costa, Joaquín (1981): Reconstitución y europeización de España y otros escritos. Madrid.

Domingo, Marcelino (1932): La Escuela en la República. La obra de ocho meses. Madrid.

Giner de los Ríos, Francisco (1921): Obras completas. Bd. 5. Estudios jurídicos y políticos. Madrid, S. 63-189.

Laín Entralgo (1945): Las generaciones en la historia. Madrid.

Laín Entralgo (1998): Españoles de tres generaciones. Madrid.

Laín Entralgo (2005): España como problema (II). Desde la generación del 98 hasta 1936. Barcelona.

Llopis, Rodolfo (1933): La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza. Madrid.

Ortega y Gasset, José (1963 a): Vieja y nueva política. In: ders. (1963): Vieja y nueva política. Madrid, S. 1-64.

Ortega y Gasset, José (1963 b): Prospecto de la ‘Liga de Educación Política Española’. In: ders. (1963): Vieja y nueva política. Madrid, S. 65-76.

Ortega y Gasset, José (2006). Un Manifiesto al país disolviendo la Agrupación. In: ders. (2006): Obras completas. Bd. 5. 1932-1940. Madrid, S. 51-53.

Ortega y Gasset, José, (2008): Agrupación al servicio de la República [Manifiesto]. In: ders. (2008): Obras completas. Bd. 4. 1926-1931. Madrid, S. 660-663.

---

<sup>88</sup> Span.: „¿Por qué nuestra generación tuvo tan trágico destino?“. Azaña 1968, S. 627.

## Literatur

- Beckenbach, Niels (2007): Einleitung. In: ders. (Hg.) (2007): *Avant Garde und Gewalt. Gratwanderungen zwischen Moderne und Antimoderne im 20. Jahrhundert*. Hamburg, S. 9-21.
- Beckenbach, Niels (Hg.) (2007): *Avant Garde und Gewalt. Gratwanderungen zwischen Moderne und Antimoderne im 20. Jahrhundert*. Hamburg.
- Casanova, Julián (2007): *República y guerra civil*. Bd. 8 der Reihe von Fontana, Josep/Villares, Ramón (Hg): *Historia de España*. 12 Bde. 2009-2013. Barcelona.
- Escolano Benito, Agustín (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid.
- Fernández Almagro, Melchor (1948): *Por qué cayó Alfonso XIII*. Madrid.
- Fietze, Beate (2009): *Generationen. Über einen sozialen Mechanismus kulturellen Wandels und kollektiver Kreativität*. Bielefeld.
- Helmut Fogt (1982): *Politische Generationen. Empirische Bedeutungen und theoretisches Modell*. [veröffentl. Dissertation]. Opladen.
- García Venero, Maximiano (1954): *Melquíades Álvarez. Historia de un liberal*. Madrid.
- García Venero, Maximiano (1961): *Torcuato Luca de Tena*. Madrid.
- Gerland, Kirsten/Möckel, Benjamin/Ristau, Daniel (2013): *Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Göttingen.
- Gómez García, María Nieves (2000): *Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX*. In: *Revista de Educación*. Sonderausgabe 1: *La educación en España en el siglo XX*, S. 37-58.
- González López, Etelvino (2010): *El pedagogo Luis Álvarez Santullano*. In: *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno* 48, H. 1., S. 119-175.
- Herbert, Ulrich (2003): *Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert*. In: Reulecke, Jürgen (Hg.) (2003): *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert*. München, S. 95-114.
- Juliá, Santos (2006): *Historia de las dos Españas*. Madrid.
- Jureit, Ulrike (2006): *Generationenforschung*. Göttingen.
- Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hg.) (2005): *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg.
- Klemm, Ulrich (2004): *Francisco Ferrer. Ein libertärer Schulreformer im Kontext der Bildungsgeschichte*. Bern.
- Klotter, Christoph (2007): *Avantgardenmentalität*. In: Beckenbach, Niels (Hg.) (2007): *Avant Garde und Gewalt. Gratwanderungen zwischen Moderne und Antimoderne im 20. Jahrhundert*. Hamburg, S. 25-61.
- Kössler, Till (2011): *Eine andere Moderne. Katholizismus, Bildung und Erziehung in Spanien, 1900-1936*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 14, S. 7-36.
- Kössler, Till (2013): *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890-1936*. München.
- Mannheim, Karl (21970): *Das Problem der Generationen*. In: ders. (21970): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin/Neuwied, S. 509-565.
- Marichal, Juan (1982): *La vocación de Manuel Azaña*. Madrid.
- Marichal, Juan (1990): *El intelectual y la política en España, 1898-1936*. Madrid.
- Martínez Cuadrado, Miguel (1986): *La burguesía conservadora, 1874-1931*. Madrid.
- Menéndez Alzamora, Manuel (2006): *La Generación del 14. Una aventura intelectual*. Madrid.
- Mora García, José Luis/Hermida de Blas, Fernando (2011): *En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz-Pablo de A. Cobos (1934-1971)*. In: *Revista de Hispanismo Folosófico* 16, S. 95-143.

- Muñoz López, Pilar (2001): Sangre, amor e interés. La familia en la España de la Restauración. Madrid.
- Pflüger Samper, Juan Ernesto (2001): La generación política de 1914. In: Revista de Estudios Políticos 112, S. 179-197.
- Pozo Andrés, María del Mar del (2008): Las 'Fundaciones' de Ángel Llorca. In: Llorca y García, Ángel (2008): Comunidades familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil. Madrid, S. 15-152.
- Pozo Andrés, María del Mar del (2012): La construcción de la categoría 'maestra republicana': La tipología generacional como propuesta. In: Sánchez de Madariaga (Hg.) (2012): Las maestras de la República. Madrid, S. 236-270.
- Pozo Andrés, María del Mar del (2013): Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965). Barcelona.
- Puelles Benítez, Manuel de (2000): Política y educación: Cien años de historia. In: Revista de Educación. Sonderausgabe 1: La educación en España en el siglo XX, S. 7-35.
- Puelles Benítez, Manuel de (2010): Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.
- Redondo, Gonzalo (1970): Las empresas políticas de José Ortega y Gasset. Bd. 1. Madrid.
- Rubio Mayoral, Juan Luis (2007): Órganos sociales encargados de nuestra reconstrucción: Santiago Ramón y Cajal en la Junta para la Ampliación de Estudios. In: Sánchez Pascua, Felicidad/Alejo Montes, Francisco Javier/Calvo Población, Gaspar Félix/Lucero Fustes, Francisco/Oria Segura, María Rosa (Hg.): Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas, 1907-2007. [Tagungsband]. Cáceres, S. 331-342.
- Sánchez de Madariaga, Elena (Hg.) (2012): Las maestras de la República. Madrid.
- Viñao, Antonio (2004): Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid.
- Weisbrod, Bernd (Hg.) (2009): Historische Beiträge zur Generationsforschung. Göttingen.
- Wohl, Robert (1979): Spain: The Theme of Our Time. In: ders. (1979): The generation of 1914. Cambridge, S. 122-162.

## **Anschrift der Autorin und des Autors:**

Martina Clemen

Universität Göttingen

DFG-Graduiertenkolleg 1083 ‚Generationengeschichte‘

Humboldtallee 3, 37073 Göttingen

E-Mail: [martina.clemen@mail.uni-goettingen.de](mailto:martina.clemen@mail.uni-goettingen.de)

Prof. Dr. Juan Luis Rubio Mayoral

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Despacho 5.128, C/ Pirotecnica s/n

ES-41013 Sevilla, Spanien

E-Mail: [lrubio@us.es](mailto:lrubio@us.es)

Jasper Nicolaisen

## **Revolutionsspiel mit Publikumsbeteiligung. Avantgarde, Revolution und Erziehung im postrevolutionären ‚Bildungsstaat‘ Mexiko**

### **1**

Wie kommt es zum Bündnis zwischen Nationalstaaten, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts aus revolutionären Erhebungen hervorgegangen sind, und künstlerischen Avantgardebewegungen im Bildungssektor?

Ein Teil der Antwort liegt sicherlich einfach im gemeinsamen radikalen Gestus und sogar in der bloßen Gleichzeitigkeit der Bewegungen – beide vertreten den Anspruch, eine grundlegend neue Ordnung zu etablieren, und auf der Suche nach Bündnispartnern liegt es dann nahe, eben die Kräfte aufzusuchen, die sich gegen das Alte stellen.

Ungeklärt bleibt damit aber immer noch, was überhaupt (avantgardistische) Kunst und (postrevolutionärer) Staat miteinander zu tun haben sollen, worin der Wert beider füreinander besteht, und warum ausgerechnet die Erziehung das Feld sein soll, auf dem sie zueinander finden. Gibt es also über die bloße habituelle Affinität zwischen Avantgarde und Revolution hinaus strukturelle Gemeinsamkeiten, Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Verfahrensweisen und Ziele beider Großprojekte, die sich gegenseitig ergänzen und verstärken? Und was genau ist es weiterhin am Feld der staatlichen Erziehung, das diese Gemeinsamkeiten sich besonders gut entfalten lässt – und zu welchen Zwecken?

Hinsichtlich der ersten Teilfrage nach dem Wert von Kunst und Staat füreinander lässt sich sofort der Bereich der Repräsentation und der der Propaganda als Gelegenheiten für Zusammenarbeit zum beiderseitigen Vorteil ausmachen – der Staat stellt der Kunst Anlässe, Räume und Mittel zur Verfügung, diese zu bespielen, mithin Publikum, Prestige und Geld; die Kunst ihrerseits revanchiert sich mit emotional wirkmächtigen Darstellungen der neuen Ordnung – in Form von Artefakten (Wandgemälden, Plakaten, Pamphleten, Fotografien, Filme, Gestaltung von Massenmedien aller Art), aber auch performativer Massenbewegung (Umzüge, Feste, Spektakel aller Art bis hin zu choreografierten Leibesübungen im großen Stil). Der Gedanke an das

Performative<sup>1</sup> ist bereits ein erster Hinweis auf die Antwort auf die weiteren Teilfragen; die besondere Rolle der Performanz in der Verflechtung von Avantgarde, Revolution und Erziehung wird noch ausführlicher zu betrachten sein.

Zieht man zu der eben geäußerten Beobachtung noch die revolutionäre Erziehung (als staatlich vermittelte: den Bildungssektor) hinzu, so wird erkenntlich, dass auch dort Kunst als Propaganda und Indoktrination auftritt und vom Staat in dieser Funktion eingesetzt wird. Wiederum bedarf es keiner großen theoretischen Anstrengung zu erklären, warum dies so ist: Der postrevolutionäre Staat hat ein Interesse, gerade Kinder und Jugendliche als künftige Träger seiner Ordnung von sich zu überzeugen, mehr noch: von sich zu begeistern, und macht sich also die emotionalisierende Wirkung der Kunst zunutze; die Kunst findet hier Gelegenheit, sich nicht nur ein großes und künftig bestimmendes Publikum zu sichern, sondern auch die eigene Ästhetik als maßgebliche, von der Herrschaft sanktionierte vorzustellen.

So kurz, wie diese Gedanken vorgestellt werden können, so wenig überraschend sind sie auch. Wo vom Verhältnis Kunst-Politik-Erziehung die Rede ist, wird der Nexus so gut wie immer unter den Begriffen Propaganda und Indoktrination (oder neutraler: Ideologie) bestimmt,<sup>2</sup> woran auch im Grundsatz nichts geändert wird, wenn Kunst gelegentlich naiv als (der Politik irgendwie entzogener oder zumindest von ihr nicht gänzlich zu vereinnahmender) Freiheitsraum gelten soll, der jungen Menschen eine kritische Reflexion von Einflussnahme und/oder die Artikulation selbstbestimmter Standpunkte erlaubte.

Dass das bis hierhin Skizzierte einen wichtigen Aspekt bei der Bestimmung des Verhältnisses von Staat, Kunst und Bildungssektor darstellt, ist kaum grundsätzlich zu bestreiten, allerdings soll hier eine durchaus entscheidende Akzentverschiebung vorgeschlagen werden. Die Perspektive soll von den *Artefakten* der Kunst auf ihre *Verfahrensweisen* verschoben werden, um prüfen zu können, welches Handeln unter der Prämisse der Kunst erst möglich (oder erzwungen) wird, worin der Nutzen einer massenhaften Einschleifung solcher Handlungsweisen, Handlungsgewohnheiten für politische Zwecke liegt, was umgekehrt Kunst davon hat, wenn nicht nur Linie ihre Produk-

---

<sup>1</sup> Im Doppelsinn der gleichzeitigen Auf- und Herbeiführung von Normen, Rollen und Identitätsangeboten, wie es prominent in der feministischen Theorie von de Beauvoir 2000 [1949] bis Butler 1997 in Rückgriff auf Searle 1983 vorgeführt und auf unterschiedliche Weise als Inkorporation von Politik bei Foucault 2004, Theweleit 2000 oder De Certeau 1989 gedacht wird. Für die Erziehungswissenschaften sind handlungstheoretische Ansätze schon früh bei Dewey 1988 [1932] formuliert, den hier behandelten Nexus von Macht, Körper und Bildung behandeln, ohne den Bezug zu avantgardistischen Verfahrensweisen, Caruso 2003 oder auch Pongratz et al. 2004.

<sup>2</sup> Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 21 ff. und das Fallbeispiel S. 187 ff.

te, sondern vor allem auch ihre Art zu tun, Verbreitung findet und warum gerade Bildungsinstitutionen diese Leibesübungen ins Werk setzen sollen. Der Fokus soll dabei auf postrevolutionären Staatengebilden im Prozess der Durchsetzung ihrer Handlungsgewalt mit ihren Schulpraxen liegen. Zugleich sollen die ersten Avantgarden des 20. Jahrhunderts in den Blick genommen werden, weil sich an diesen Umbruchsformen besonders gut zeigen lässt, worum es hier geht. Um den Gedankengang nicht ausufern zu lassen, werden die Beispiele aus dem postrevolutionären Mexiko der 1930er Jahre entnommen. Die mexikanische Revolution mit ihrem unübersichtlichen Verlauf und dem Ergebnis, das von keinem der Beteiligten so intendiert war, veranschaulicht besonders gut, was für alle Revolutionen gilt: Der Umsturz der gesellschaftlichen Ordnung wirft auch die Handlungsabsichten der Akteure über den Haufen, die noch durch die alte Ordnung bedingt sind. Kunst, zumal die Kunst der Avantgarden, liefert ein Modell für das produktive Inkaufnehmen unbeabsichtigter Konsequenzen, für das Sich-Überlassen an ein Handeln, das wohl geplant sein kann und doch nicht bis ins Letzte zu kontrollieren ist, für die Distanzierung von der AutorInnenschaft, ohne handlungsunfähig zu werden.

Gerade in diesem Modellcharakter liegt der besondere Nutzen der Avantgarden für sich konsolidierende Staatsmacht: Kunst liefert Politik das Instrumentarium, um prekäre Situationen beherrschbar zumachen, indem Staatssubjekte selbst zum performativen Handeln aufgerufen werden. Politik ermöglicht Kunst im Gegenzug Wirkmächtigkeit und Bildungsinstitutionen, in denen Kunst wie Politik auf Körper im Raum zugreifen können, sind ein wichtiger Ort, an dem der Austausch stattfindet. Die Inkorporation, das Anordnen, Bewegen, Festsetzen und Anstoßen von Körpern soll dabei der entscheidende Faktor sein, der sich mit den Begriffen Indoktrination/Propaganda nicht hinreichend erfassen lässt. Damit ist zugleich aber auch gesagt, dass die Kunst der Avantgarde, ähnlich wie Schule, nicht einfach erwünschte Überzeugungen oder Verhaltensweisen transportieren kann.

Dieser Text soll denn auch auf folgende These hinauslaufen: Je mehr sie das Werk im Zuge der avantgardistischen Verfahren in Prozesse auflöst, die durch das Publikum erst vollzogen werden und tendenziell unabgeschlossen bleiben, desto umfassender kann Kunst (und die an sie gekoppelte Politik) zwar im Alltag wirken, desto mehr eröffnete sie aber zugleich notwendigerweise Spielräume für Subversion, Aneignung und Reappropriation durch das einbezogene Publikum. Wie Kulturtechniken, wie Apparate und Maschinen, lassen sich künstlerische Verfahren, einmal zur Indoktrination installiert, zweckentfremden; und die der Avantgarde sind aus dem gleichen Grund dafür so besonders geeignet, aus dem sie so für die Indoktrination so mächtig sein können, nämlich dem Zugriff auf Körper in performativen Verfahren,

die Vermengung von Kunst und Leben und die Unabgeschlossenheit des Sinnhorizonts. Schule als Ort, an dem ohnehin Machtverhältnisse auf vielen Ebenen, oft ohnehin schon körperlich-performativ, ausgehandelt werden, ist dafür besonders geeignet.

Das hier zur Anwendung kommende Verständnis von Avantgarde und ihren Verfahren folgt Bürger (1974), der als Preis für die Lösung der Avantgarden von unmittelbarer Verwertbarkeit die gesellschaftliche „Folgenlosigkeit“ bei gleichzeitigem Streben nach Ineinssetzung von Kunst und Leben ausmacht, deren hauptsächliche Technik die Beteiligung der BetrachterInnen am immer collagehaften, nie abgeschlossenen Werk sei, verstärkt noch durch die Anlehnung an fabrikmäßige, kollektive oder naturwüchsige, jedenfalls nicht bloß individuell-schöpferische Arbeitsformen.

Aus dieser Charakterisierung sei ein weiterer Gedanke gefolgert: Gerade weil die bürgerliche Gesellschaft der Kunst den Autonomiestatus bei gleichzeitiger Folgenlosigkeit zugewiesen hat, konnten die Avantgarden in dieser Nische relativ unbehelligt mit performativen Techniken experimentieren, die auf die Diffusion des eigenen Teilsystems in die Gesamtgesellschaft zielten. Diese Techniken richteten sich nicht allein auf verstandesmäßige Überzeugung oder Beeinflussung, sie waren *auf Körper, Verstand und Emotionen zugleich gerichtet*, sie sprachen nicht zu einzelnen Adressaten, es waren wenigstens der Tendenz nach *kollektive* Techniken, und vor allem waren sie auf den *Alltag gerichtet*, sie kamen an alltäglichen Orten zum Einsatz, bedienten sich alltäglicher Situationen und Mittel, benutzten alltägliches Vokabular und richteten sich an durchschnittliche Menschen.

Die *politischen* Avantgarden fanden zum Zeitpunkt ihrer Machtergreifung in den *künstlerischen* ideale Bündnispartner, die bereits über ein Instrumentarium verfügten, mit dem sich eventuell auch die Diffusion der Politik in den Alltag betreiben ließe. Dass die Schule eine Rolle dabei spielte, liegt eben an der Wichtigkeit der Jugend für die Zukunft der revolutionären Umgestaltung, die Funktion der Schule als Brückenkopf staatlicher institutioneller Macht in allen Teilen des Herrschaftsgebietes, der sich, wenn nötig, zunächst auch einen unpolitischen, ja rein menschenfreundlichen Anstrich geben konnte und – auf Seiten der künstlerischen Avantgarde – im Versprechen auf einen Ort, an dem die Kunst tatsächlich Leben werden konnte, indem sie nämlich per Durchsetzung ihrer Techniken in der Schule nahezu lückenlos auf die Heranwachsenden zugreifen und auf basaler Ebene in den Alltag diffundieren konnte.

Am Beispiel Mexikos lässt sich in groben Zügen zeigen, wie eine solche Zusammenarbeit zwischen Avantgarde und Revolution aussehen kann.



## 2

Mexiko war an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert unter der diktatorischen Herrschaft Diaz' ein schwacher Staat mit vormoderner Gesellschaftsstruktur, in der eine dünne Schicht landbesitzender Großgrundbesitzer über eine breite Masse an bis zur faktischen Leibeigenschaft abhängigen Kleinbauern und Pächtern herrschte. Insbesondere die indigenen Bevölkerungsgruppen waren in dieser Ordnung kaum mehr als Sklaven. In den nördlichen Landesteilen wurde bei ähnlicher Sozialstruktur Viehzucht betrieben und Bodenschätze abgebaut. Nur in den urbanen Zentren entwickelten sich ein kleines Industrieproletariat und eine bürgerliche Mittelschicht ohne Landesbesitz, aber mit intellektuellem Kapital.

Die Wirtschaftsweise des Landes wurde hauptsächlich von ausländischen Investoren (den USA, aber auch europäischen Mächten) bestimmt, die in kolonialer Manier einen großen Teil der Produkte abschöpften und allein die nötige Infrastruktur (wie etwa ein Eisenbahnnetz und Kommunikationswege) aufbauten, das dann auch in ihrem Besitz blieb.<sup>3</sup>

Die Regierung blieb dementsprechend schwach und ohne Einfluss in den entlegeneren Landesteilen; sie kreiste um den eigenen Machterhalt und paktierte zu diesem Zweck mit den lokalen Machthabern einerseits und den ausländischen Mächten andererseits, die auf diese Weise erheblichen Einfluss auf die Politik nahmen.<sup>4</sup>

Der vorherrschende Modus des Politischen war ein vor allem lokal und regional organisiertes System verschiedener Rackets und Cliques, die dynastisch über Gefallen und gegenseitige Vorteilsnahme miteinander verbunden waren. „Starke Männer“ und „Bosse“ waren die beherrschenden politischen Figuren.<sup>5</sup>

Staatliche Bildungseinrichtungen existierten außerhalb der wenigen städtischen Ballungsräume kaum; der Aufbau und Betrieb von Schulen war Sache der Kirchen und der Großgrundbesitzer, die auf ihren Ländereien nach Gutdünken Primarschulbildung und Handwerkskunde anboten – oder eben auch nicht. Entsprechend hoch war die Analphabetenrate, entsprechend gering der Einfluss des Staates über Bildungsinstitutionen auf die Bevölkerung.<sup>6</sup>

Das Land war also geprägt von einer autoritären Zentralregierung, die hauptsächlich die Interessen lokaler Willkürherrscher und ausländischer Parteien vermittelte, aber kaum institutionelle Wirkungsmacht hatte, stark auseinanderklaffenden Besitzverhältnissen, einem Agrarsektor, der nicht in erster

---

<sup>3</sup> Tobler 1995, Rodríguez O. 1990.

<sup>4</sup> Pansters/Ouweneel 1989.

<sup>5</sup> Joseph/Nugent 1994, Fallaw 2001 mit einer regionalen Fallstudie.

<sup>6</sup> Rockwell 2007.

Linie modern-industriell, sondern feudal-substanziell bewirtschaftet wurde, und neben der fehlenden staatlichen auch kaum vorhandener nationaler Integration.

Zur Revolution führte einerseits die Unzufriedenheit des entstehenden städtischen Bürgertums, das unter diesen Verhältnissen kaum (politische und wirtschaftliche) Entfaltungsmöglichkeiten hatte, andererseits die Erhebung der ausgebeuteten Bauern, die vor allem Land- und Sozialreformen forderten, aber auch Teilen der Großgrundbesitzer, die mit der bisherigen quasifeudalen Wirtschaftsweise international nicht mehr konkurrenzfähig waren.<sup>7</sup>

Etwa von 1910 bis 1920 dauerte die heiße Phase der Revolution, in der diese Interessengruppen sich zu wechselnden Bündnissen zusammenfanden, aber nie eine einheitliche Front bildeten und vor allem auch in sich zum Teil blutig zerstritten waren.

Im Detail lassen sich die Irrungen und Wirrungen dieser Auseinandersetzung hier nicht nachvollziehen, sie interessieren auch für den Zweck der Argumentation nicht. Wichtig für den hier zu entfaltenden Gedankengang ist nur, dass man es bei der mexikanischen mit einer Revolution zu tun hat, die nie von nur einer Interessengruppe mit einheitlichem politischem Programm bestimmt wurde, in deren Verlauf ständig wechselnde Allianzen immer neue programmatische Kompromisse eingingen, in der die Akteure beständig selbst vom Lauf der Ereignisse überrascht und zur Improvisation gezwungen wurden und die darum im Ergebnis auch einen äußerst widersprüchlichen Zustand hervorbrachte.

Einerseits führte die Revolution tatsächlich zu einer durchgreifenden Modernisierung des Landes. Mexiko bekam unter der Führung des liberalen Bürgertums eine Zentralregierung, die den Einfluss des Auslandes zurückdrängte und die Produktion stärker am nationalen Eigeninteresse ausrichtete. Die aufständische Landbevölkerung wurde in das nationale Projekt eingebunden, indem man einerseits Zugeständnisse bei Land- und Sozialreformen machte, andererseits die militanten, politisch radikalen Kräfte verfolgte und aufrieb. Die Landwirtschaft wurde mit staatlicher Hilfe modernisiert und konkurrenzfähig gemacht, die industrielle Produktion und der Abbau der Bodenschätze ausgebaut und zu großen Teilen verstaatlicht. Zunehmend verschaffte sich der Staat Handlungsmacht im gesamten Herrschaftsgebiet, indem er institutionelle Brückenköpfe schuf – nicht zuletzt Schulen – und durch die Konstruktion und Verbreitung eines inkludierenden Kulturnationalismus, der erstmals auch Indios und Frauen umfasste, die Diskurshoheit anstrebte.<sup>8</sup>

Andererseits blieb aber die gewachsene Herrschaft der lokalen Rackets und „starken Männer“ weitgehend unangetastet; tatsächlich gelang es ihnen, sich

---

<sup>7</sup> Hart 1987.

<sup>8</sup> Martínez-Assad 1979, 1991.

im Zuge der Neuordnung zu modernisieren und von den staatlich angestoßenen Reformmaßnahmen sogar zu profitieren, gerade weil ihre Macht sich nicht auf Gesetze, sondern informelle Abhängigkeiten und historisch gewachsene Akkumulation gründete, und ihre Cliques die Grenzen von Parteien, Religionen und Weltanschauungen überschritten. Die Abhängigkeit der Kleinbauern blieb oft de facto bestehen, verfügten doch die Großgrundbesitzer über die größeren Mittel zur Anschaffung und zum Betrieb neuer Geräte, die Schläue, Gesetze zum eigenen Vorteil auszunutzen und die Macht, aufkommende staatliche Institutionen in ihrem Einflussgebiet zu unterdrücken und zu manipulieren. An der tatsächlichen Lebensrealität auf dem Land änderte sich in vielen Fällen wenig; die alte Elite wurde von Feudalherren zu Geschäftsleuten, die nun auch noch vom Aufleben der städtischen Zentren, der internationalen Stärkung Mexikos und einem besser ausgebildeten Landproletariat profitierten.<sup>9</sup>

Das Ringen zwischen Zentralregierung und den informellen Netzwerken der alten Elite um Handlungsmacht und Hegemonie auf lokaler und regionaler Ebene prägt die zweite, kalte Phase der Revolution bis Ende der 1930er Jahre, die in den verschiedenen Landesteilen wiederum sehr unterschiedlich und stark zeitversetzt verlief. Schlussendlich arrangierte sich die bald allein herrschende PRI mit den lokalen, informellen Herrschaftsstrukturen, wo sie sie nicht brechen konnte, zum beiderseitigen Vorteil und schuf so die 70 Jahre andauernde „perfekte Diktatur“ (Mario Vargas Llosa).

### 3

Es bleibt die Erkenntnis, dass die kalte Phase der Revolution vom Versuch der Zentralregierung geprägt war, sich in der Auseinandersetzung mit den alten lokalen Eliten vor allem in den ländlichen Gebieten Handlungsmacht und Hegemonie zu erobern. Sie bediente sich zu diesem Zweck einer Kombination aus ideologischen und institutionellen Mitteln.

Neben den üblichen Verwaltungs- und Exekutivstrukturen waren es vor allem Landschulen, die die Vorhut des staatlichen Ausgreifens in die entlegenen Gebiete bildeten.<sup>10</sup> Hier kamen junge Menschen tagtäglich zusammen, konnten also erfasst, in jeder Hinsicht begutachtet, hinsichtlich ihrer Tagesgestaltung kontrolliert und im Sinne der Regierung (körperlich wie geistig) diszipliniert, geformt werden. Rockwell (1994) betont aber die Wechselseitigkeit dieser Beziehung und charakterisiert Landschulen als Orte, an denen Interessenkonflikte ausgetragen wurden:

---

<sup>9</sup> Vgl. Fallaw 2001; Womack 1986.

<sup>10</sup> Rockwell 2007; Vaughan 1982.

„The rural schools that developed in the postrevolutionary era were not simple expressions of a preexisting state; on the contrary, they contributed in a crucial way to the formation of a more centralized state. As schools were established, new channels – mediated by teachers – were created between rural constituencies and local and federal authorities. Yet the story has another side. Schools were only minimally funded and controlled by the postrevolutionary governments. Villagers contributed in a number of ways: by making specific social and pedagogical demands (typically rooted in traditional liberal views of public education), by donating their resources and time to school construction and by participating in schools' day-to-day operation. In turn, rural schools came to constitute new spaces where relations with the state were negotiated where the fabric of civil society was reinforced“.<sup>11</sup>

Die Verflechtungen zwischen Schule und dörflichem Alltag gingen über Ablaufhilfe weit hinaus: Der Plan für die Landschulen sah vor, dass der Unterricht eng an die örtlichen Gegebenheiten angepasst werden sollte und die LehrerInnen sich in der Dorfgemeinschaft als RatgeberInnen, HelferInnen engagieren sollten. Einerseits lernten die SchülerInnen anhand und während des Alltagslebens ihrer Gemeinde, indem sie z.B. bei der Arbeit halfen, Tiere und Pflanzen studierten oder gemeinnützige Projekte verwirklichten:

„Rural schools represented a new public space, generally located in the center of the villages, facing the chapel [...] many schools also included other spaces: gardens, workshops, open-air-theaters. Village schools served, for a time at least, as town meeting halls. When classes were over, schools might be used alternately as offices, market places, playgrounds, and dance halls. [Schools] generated new forms of association and decision making“.<sup>12</sup>

Es wird deutlich, dass auch der Rest des Dorfes an die Schule herangezogen wurde: Hier fanden öffentliche Filmvorführungen statt, es gab Wandzeitungen, Ausstellungen, Vorträge, man hörte und entwickelte gemeinsam Radioprogramme (Roldán Vera), die SchülerInnen führten, zum Teil gemeinsam mit Erwachsenen, Lieder, Tänze und Theaterstücke auf, die an lokale Folklore angelehnt waren, nun aber oft politisch-didaktische Inhalte hatten, und es gab Sportveranstaltungen, z.B. Baseball oder Turnwettbewerbe:

„[...] The 1929 law recommended forming societies for the practice of modern social habits, including antialcohol groups, cooperatives, mutual societies, and sports clubs [...] schools established practices that extended well beyond the classroom [...] Teachers brought to rural schools some urban traditions, such as theater presentations and *veladas literarias* [etwa: Literarische Salons, J.N....] The new sense of space and time that emerged in rural schools began to penetrate other

---

<sup>11</sup> Rockwell 1994, S. 171.

<sup>12</sup> Ebd., S. 200-201.

spheres of village life [...] The alternative networks and representations that emerged through schooling were constitutive of civil society [...].<sup>13</sup>

In diesem Konzept treten höchst unterschiedliche zeitgenössische reformpädagogische Ideen zusammen (prominent bis Beginn der 1930er Deweys „school of action“, später im Zuge der „sozialistischen Erziehung“ auch Einflüsse Vera Schmidts oder Anatoly Lunacharskys<sup>14</sup>). Beide vertreten ja den Anspruch einer gesellschaftlich wirkmächtigen, also staatsbürgerlichen Erziehung, freilich gerichtet auf ein ganz anderes Modell des Zusammenlebens. Diese Versatzstücke werden für Mexiko, beginnend unter der Ägide des ersten Bildungsministers Vasconcelos bis hin zur „sozialistischen“ Erziehung unter Cárdenas in den 1940er Jahren, nach Gutdünken apropriert und in den Dienst eines eigentümlichen Programms kulturnationalistischer Integration gestellt, das ebenfalls von Cardenas unter Rückgriff auf das in Lateinamerika ungeheuer einflussreiche Pamphlet des Uruguayaners Rodo, *Ariel* (1900), entwickelt wurde und auch nach Ende seiner Amtszeit maßgeblich blieb.

Wie am umfassendsten in *La Raza Cósmica* (1992[1929]) formuliert, dreht sich dieses kulturnationalistische Integrationsprogramm um zwei Eckpunkte, nämlich die ethnische Integration des Landes, die die Intellektualität Europas und Vitalität der Indigenen und versklavten AfrikanerInnen zusammenführen soll, und gesellschaftliche Mobilität und demokratische Verfassung, hier allerdings gedacht als Einführung des Prinzips der natürlichen Auslese – in antikolonialer Abgrenzung insbesondere zu den USA, wo Demokratie der Durchsetzung bloß menschlicher Augenblicksinteressen diene.

Mit diesem vitalistischen, sozialdarwinistischen Einschlag war die kulturnationalistische Integration, wie sie den Landschulen Mexikos aufgegeben war, von Anfang an *biopolitisch*<sup>15</sup> inspiriert, zielte also mit starker Abstellung auf Begriffe von „Natur“, „Natürlichkeit“ und auch „Rasse“ auf die geistige und körperliche Leistungs-, Reproduktions- und Konkurrenzfähigkeit der Nation. An die Seite der schon angedeuteten „sozialistischen“ Diffusion des Politischen ins Alltägliche tritt mit dieser Programmatik auch Ineinssetzung des Politischen mit dem Natürlichen, der *politische* Körper soll als Vehikel des *natürlichen* dienen. Wohlgemerkt haben wir es hier mit einem Bildungsprogramm zu tun; es sind also *Schulen*, die diese nationale Biopolitik ins Werk setzen sollen. Dass hier Techniken gefragt waren, die Körper(-mengen), Emotionen und Gedanken zugleich nicht nur erfassen, sondern auch aktivieren, zur Produktion des Politisch-Natürlichen anregen können, liegt auf der Hand; Techniken, wie sie eben von der künstlerischen Avantgarde her ver-

<sup>13</sup> Ebd., S. 203-204.

<sup>14</sup> Coerver et al.

<sup>15</sup> Foucault 1987 u. 2004.

füßbar waren. Mexiko wurde in der kalten Phase der Revolution ein „Bildungsstaat“ im Sinne Heinz-Elmar Tenorths (1998), an dem die Avantgarden nach Kräften mitwirkten.

#### 4

Wie genau sah nun das Mitwirken der Avantgarde am Bildungsstaat aus? Wie wirkt sie in Schulen, die wir mit Rockwell als soziale Orte von Verhandlungsprozessen bestimmt haben vor dem Hintergrund biopolitischer Herrschaftsbegehren? Am Beispiel einer Fotoarbeit von Lola Álvarez-Bravo für die LehrerInnenzeitschrift *El Maestro Rural* [„der Landlehrer“, J.N.] soll diese hier kurz dargestellt werden. *El Maestro Rural* wurde direkt vom mexikanischen Bildungsministerium herausgegeben und erschien vierteljährlich von 1932 bis 1940 als großformatige Zeitung. Das Blatt wendete sich an Lehrerinnen und Lehrer mexikanischer Landschulen. Die Textbeiträge umfassten (schul-)politisches, sozialistisches Basiswissen, Reportagen über ausgewählte Schulen und Lehrer, aber auch Unterrichtsmaterialien wie Experimente, Bastelanleitungen, Theaterstücke, Geschichten, Lieder, Tänze usw. Vor allem letztere Beiträge sind oft deutlich politisiert und immer wieder von der Kunst der Avantgarden geprägt (es finden sich Agit-Prop-Theater, Lehrstücke, Mischungen aus folkloristischen und avantgardistischen Musikformen usw.) Lola Álvarez-Bravo (1907-1993) entstammte dem künstlerischen Umfeld um Diego Rivera, Tina Modotti und ihrem zeitweiligen Ehemann Manuel Álvarez-Bravo und gilt heute als eine der bedeutendsten mexikanischen Fotografinnen des 20. Jahrhunderts. Berühmt ist sie vor allem für ihre Porträts von Frauen, Indigenen und Kindern, die sich auf subversive, manchmal still ironische Weise zur fotografischen Tradition Mexikos ins Verhältnis setzen.<sup>16</sup> Für den *Maestro Rural* war sie ab 1935 tätig; aufgrund der im Magazin üblichen Nichtkennzeichnung von FotoautorInnen ist die zweifelsfreie Zuordnung vieler Fotos leider schwierig. Gesichert ist aber, dass die im April 1935 im *Maestro Rural* abgedruckte Fotomontage *El Sueño de los pobres* [Der Traum der Armen, J.N.] von ihr stammt.

---

<sup>16</sup> Vgl. Mraz 2009, Segre 2007, Oles et al. 2013.



**Abb. 1:** El Sueño de los pobres, 1935.

Die formale Einordnung der Montage in den Kontext der Avantgarde ist offensichtlich; Dorotinsky (2013) nennt als Vergleiche Hanna Höch, John Heartfield und Claude Cahun. In ihrer Analyse der Arbeit kommt sie zu folgendem Schluss:

„[the montage] deal[s] with the issue of labor and whealth [...] a very unclean child is in deep sleep on a dirty old piece of wood. In the upper part of the picture, large wheels move some coins that seem to be raining down on the child, pouring from his dream [...] Lola would seem to be suggesting a very simple message: that poor children dream of riches. Nevertheless, the disproportion between the differences [sic, J.N.] sizes of the child, the coins and the wheels suggest a more critical reading, as if the dream of the poor, i.e. whealth, were a nightmare threatening to crush them. In any case, however ambiguous the message, the composition is very solid.“<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Dorotinsky 2012, S. 144.



Eine gründliche, etwa seriell-ikonografische Analyse hätte natürlich noch ganz andere (vor allem meta- und paratextliche) Faktoren zu berücksichtigen, um zu einer Bildinterpretation zu kommen; an dieser Stelle aber soll ein Aspekt herausgehoben werden, den auch Dorotinsky als zentral ausmacht, nämlich die Ambiguität der Bildaussage. Das Bildsujet ist offenbar der Traum der Armen vom Reichtum, aber was genau dazu gesagt sein soll, bleibt offen. Sollen die Armen den Traum vom Reichtum abschütteln, der sie unruhig schlafen lässt? Sollen sie aufhören zu träumen und sich gegen die erdrückenden Räder des Kapitals erheben? Die unmittelbar augenfällige Gemachtheit der Collage, die jede Illusion von Echtheit des Bildes verhindert, stellt einen starken Anreiz zur Interpretation dar, bringt sie doch die Bildproduktion in den Bildraum, lässt anklingen, dass die disparaten Bildelemente auf einen Sinn hin orchestriert sind. Die Bildkomposition lässt das schlafende Kind als bedroht erscheinen, fordert zum Handeln, zum Helfen auf. Welches Handeln genau hier aber das hilfreiche ist, bleibt aufgrund der unklaren Intention des Bildes den Betrachtenden überlassen – der Sinnhorizont bleibt unabgeschlossen.

Der Körper der Armen wird hier stellvertretend durch ein Kind dargestellt und zwar durch ein schlafendes, träumendes. Einerseits wird so der Aufruf zum helfenden Eingreifen (für das unschuldige, schwache, besonders hilflose Kind) verstärkt, andererseits bietet das Bild aber auch Identifikation an: Da das schlafende, träumende Kind laut Bildtitel für die Armen schlechthin steht, tut sich eine weitere Ebene der Ambiguität auf – sollen die Armen die Kindlichkeit abschütteln, aus dem Schlaf erwachen oder aber im Gegenteil sich vom Einbruch der Zwänge des wachen Lebens noch in den tröstlichen Schlaf frei machen, um dort möglicherweise etwas zu finden, was jenseits von allen Handlungsansprüchen aller politischen Seiten liegt? Das Hineinholen des Produktionsvorgangs in den Bildraum – offenbar hat jemand die Bildelemente absichtsvoll zusammengestellt, sie zugleich aber so arrangiert, dass die Absicht paradox scheint – macht die Ambiguität, die auf allen Ebenen vermittelt wird, am Ende auch zum Teil der Bildaussage. Nicht das Bestimmen des Verhältnisses der Armen zum Reichtum ist die Bildabsicht, sondern gerade die Bebilderung der Widersprüche in diesem Verhältnis, und die Handlungsaufforderung besteht denn auch nicht in einer politischen Aktion in die eine oder andere Richtung, sondern im Erkennen der Spannung und der Prüfung, wie mit ihr umzugehen sei.

Das Bild, im Auftrag staatlicher Stellen an Lehrkräfte gerichtet, die eine umkämpfte Ordnung absichern helfen sollen, lässt sich zwar auf eine bestimmte Deutung des Klassenverhältnisses und Mittel zu seiner Aufhebung hin lesen, kann aber als avantgardistisches Kunstwerk gar nicht anders, als diesen Propagandazweck zugleich wieder in Frage zu stellen, und zwar, in-



dem es nicht einfach das Gegenteil behauptet, sondern eine dialektisch fragende Haltung selbst ausstellt. Es erscheint somit als gute Illustration der These vom Nexus von revolutionärer Politik und Avantgardekunst in Schulen, auf die wir abschließend noch einmal zurückkommen wollen.

## 5

Nach dem Abklingen der heißen Phase der mexikanischen Revolution entstand dort ein „Bildungsstaat“, der sein Landschulsystem als Brückenköpfe staatlichen Ausgreifens in bisher weitgehend von der Zentralmacht abgekoppelte Gebiete nutzte. Im Konflikt mit lokalen und regionalen Rackets ging es um das Erringen der Handlungsmacht wie auch der Diskurshegemonie. Hierfür griff die neue Regierung direkt personell und indirekt durch ein Ensemble materieller Anreize auf die im Land stark präsenten Avantgarden und ihre Verfahrensweisen zurück, weil diese aufgrund ihrer beschriebenen Sonderstellung im System der bürgerlichen Gesellschaft besonders geeignet waren, die kulturnationalistisch formulierte Biopolitik einer *allseitigen* Erfassung, Aktivierung und Inklusion der Bevölkerung zu erreichen. Dieses war von Vasconcelos unter Rückgriff auf den eklektischen Diskurs um die *raza cósmica* und die dort angelegte Ineinssetzung des politischen mit dem natürlichen Körper formuliert worden. Schulen spielten dabei eine Schlüsselrolle. Sie waren über die Bildungsarbeit hinaus auf vielfältige Weise – künstlerisch, politisch, organisatorisch, medial – mit dem Leben der umgebenden Communities verknüpft und wurden Orte von Aushandlungsprozessen zwischen Bevölkerung und Regierung. Techniken und Werke der Avantgarde waren an diesen Orten präsent; das Beispiel des *Maestro Rural* und der Fotografien von Lola Álvarez-Bravo wurden hier näher untersucht. Dabei wurde deutlich, dass propagandistische Inhalte zwar vermittelt, durch die Eigenheit der Avantgarde aber (zwangsläufig) zugleich in Frage gestellt werden, und über die Verweigerung der Auflösung von Gegensätzen eine grundsätzlich fragende, suchende Haltung ausstellt, die wiederum Freiräume zum eigenen Umgang mit dem Gezeigten anregt.

So besonders effektiv die Techniken der Avantgarde für einen nach Hegemonie strebenden Bildungsstaat auch sein mögen, so bieten sie doch auch eher als die Techniken zeitlich früher liegender Künste die Möglichkeit zur Aneignung und Subversion. Wie das kurze Beispiel aus dem Werk Álvarez-Bravos zeigt, ist hierbei vor allem der Verzicht auf die Auflösung von Widersprüchen und im Gegenteil gerade das Ausstellen ihrer Unversöhnlichkeit ein entscheidendes Mittel.

Eine weiter reichende Erforschung der hier angerissenen Sachverhalte müsste sich gerade dieser Janusköpfigkeit der Avantgarde widmen, die ihr unauflös-

lich innewohnt und sie für einen Bildungsstaat immer auch unberechenbar macht. Sie könnte zeigen, wie die Techniken der Avantgarde zur Diffusion des Politischen in zweierlei Hinsicht beitragen: Als allseitiger Ausgriff der Macht und zugleich zumindest potenziell auch immer als Beitrag zur allseitigen Ermächtigung.

## Literatur

- Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim.
- Bürger, Peter (1974): Theorie der Avantgarde. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main.
- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in bayerischen Volksschulen, 1869-1918. Weinheim.
- Coerver, Don M. et al. (2004): Mexico: An encyclopedia of contemporary culture and history. Santa Barbara.
- De Beauvoir, Simone (2009) [1949]: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg.
- De Certeau, Michel (1989): Kunst des Handelns. Berlin.
- Dorotinsky, Deborah (2012): "El Maestro Rural and the Photographic Education of Mexicans" In: Oles (Hg.), S. 144 f.
- Fallow, Ben (2001): Cárdenas compromised: The Failure of Reform in Postrevolutionary Yucatán. Durham and London.
- Foucault, Michel (1987): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bände, Frankfurt am Main.
- Hart, John Mason (1987): Revolutionary Mexico. The Coming and Process of the Mexican Revolution. Berkeley.
- Joseph, Gilbert M./Nugent, Daniel (Eds.) (1994): Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico. Durham and London.
- Martínez Assad, Carlos (1979): El laboratorio de la revolución. México.
- Martínez Assad, Carlos (1991): "Dos versiones de la Revolución Mexicana". In: Nexos 167, S. 78-80.
- Mraz, John (2009): Looking for Mexico. Modern Visual Culture and National Identity. Durham and London.
- Oles, James et al. (Hg.) (2012): Lola Álvarez-Bravo and the Photography of an Era. Mexico City.
- Ortner, Sherry B. (2006): Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject. Durham and London.
- Pansters, Wil/Ouweneel, Arij (Hg.) (1989): Religion, State and Capitalism in Mexico: Nineteenth and Twentieth Centuries. Amsterdam.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Pongratz, Ludwig A. et al. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden.
- Roldán-Vera, Eugenia (2008): „Rundfunk, Erziehung und sozialer Wandel: Die Weimarer Republik und Mexiko nach der Revolution im Vergleich“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14, S. 37-63.
- Rodríguez O., Jaime E. (Hg.) (1990): The Revolutionary Process in Mexico: Essays on Political and Social Change, 1880-1940. Los Angeles.

- Rockwell, Elsie (1994): "Schools and the Revolution. Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala 1910-1930". In: Joseph/Nugent (Hg.), S. 170 ff.
- Rockwell, Elsie (2007): *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora.
- Rodó, José Enrique (1900): Ariel. E-Book. Online. < <http://www.gutenberg.org/ebooks/22899>>. Abgerufen 16.07.2011.
- Searle, John (1983): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main.
- Segre, Erica (2007): *Intersected Identities. Strategies of Visualization in Nineteenth and Twentieth-Century Mexican Culture*. New York.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): „Erziehungsstaaten. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung.“ In: Benner/Schriewer/Tenorth, S. 13-53.
- Theweleit, Klaus (2000): *Männerphantasien*. München.
- Tobler, Hans Werner (1995): *Die mexikanische Revolution. Gesellschaftlicher Wandel und politischer Umbruch 1876-1940*. Frankfurt am Main.
- Vasconcelos, Jose (1992): *The Cosmic Race / La raza cosmica*. Baltimore.
- Vaughn, Mary Kay (1982): *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*. DeKalb.
- Vaughan, Mary Kay (1997): *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants, and Schools in Mexico 1930-1940*. Tuscon.
- Womack, John (1986): „The Mexican Revolution, 1910-1920.“ In: Bethell, Leslie (Hg.): *The Cambridge History of Latin America*. Vol. 5. Cambridge.

## Bildnachweis

- Àlvarez-Bravo, Lola (1935): *El sueño des los pobres*. Center for Creative Photography, The University of Arizona Foundation. Online. Internet. [http://ccp.uair.arizona.edu/system/files/imagecache/large\\_watermark/bravo/CCP\\_94032001.jpg](http://ccp.uair.arizona.edu/system/files/imagecache/large_watermark/bravo/CCP_94032001.jpg). Abgerufen 04.10.2013.

## Anschrift des Autors:

Jasper Nicolaisen

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Historische Bildungsforschung

Philosophische Fakultät IV, Humboldt Universität zu Berlin

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-mail: nicolain@student.hu-berlin.de

Karin Priem / Geert Thyssen

## **Fragmented Utopia: Luxembourgian Industrialists, Intellectual Networks and Social-Educational Reforms between Tradition and Avant-Garde**

### **Introduction**

In 1920, Emile, Aline and Andrée Mayrisch moved to a castle in Colpach (Ell), Luxembourg.<sup>1</sup> By that time, Emile Mayrisch, in his late fifties, had become a well-known and influential captain of the European steel industry. His wife Aline Mayrisch de Saint-Hubert, a feminist, writer and art lover, then 46 years old, had already established strong ties among the colourful web of European intellectuals. Their then 19-year old daughter, Andrée, would soon start leading the life of an independent woman who loved race cars and horses but who was also enamoured of socialist ideas.<sup>2</sup> She had been introduced to them during her studies at, among other places, the London School of Economics, where she earned a degree in economic policy in 1923.<sup>3</sup> In that same year, her future husband, the French intellectual Pierre Viénot, upon his first visit to Colpach, wrote to his father as follows about the Mayrisch family:

“Visiting these people leaves an impression of extraordinary power. It seems that the world belongs to them. [...] They’re more astounding feudal lords than any medieval lord from the Middle Ages. From a social point of view, incidentally, they’ve gone much further than anyone else. All they’ve done for their workers is unheard of. What’s more, they don’t have strikes”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Goetzinger 1997, p. 222.

<sup>2</sup> Ibid., p. 133.

<sup>3</sup> Müller 1996, p. 132.

<sup>4</sup> Cited in Müller, 1998, p. 18, transl. Geert Thyssen. The original quotation is as follows: “Une impression d’extraordinaire puissance se dégage de la fréquentation de ces gens. Il semble que le monde soit à eux. [...] Ce sont des fêodaux plus formidables que n’importe quels seigneurs du Moyen Âge. Ceux-ci, au point de vue social, sont d’ailleurs allés plus loin que n’importe qui. Tout ce qu’ils ont fait pour leurs ouvriers est inouï. Aussi ne connaissent-ils pas les grèves.”

The ambivalent image captured in this impression – that of powerful medieval-like aristocracy and progressive social engagement – corresponds with the impression left by a visual image of Andrée Mayrisch inspecting boy-scout activities in Colpach on horseback – as is also mentioned in handwriting on the picture itself (Fig. 1).



**Fig. 1:** Inspection à cheval par Mlle A. Mayrisch à Colpach 1920 (HISACS000363V01)  
(caption on reverse side of the negative)

The image, a digital reproduction from a glass plate negative, displays a certain hierarchy of social relations through several layers of meaning: a young woman defying the general bourgeois female dress code and seated on an elegant horse is in the foreground; the profile of her horse overlaps the central figure, the scout leader seated on a more plain-looking horse; in the third section of the photograph, a group of scouts prepare their meal. These scouts were pupils of the *Institut Emile Metz*, a technical-vocational school established with funds from the steel industry as part of a larger array of ‘social works’ undertaken by industrialists for the population in general and steel-

industry workers and employees (including their families) in particular. The three overlapping sections of the photograph evoke tensions in terms of class/status and gender, 'progressivism' and 'traditionalism'. The paper will start from tensions like those represented in the image to investigate the extent to which representatives of the steel industry in Luxembourg and the Mayrisch family in particular may be said to have been at the vanguard of social development through their participation in intellectual circles and in social-educational reform projects. The paper's main hypothesis is that both the networks and reform initiatives connected to the Luxembourg steel industry and 'dynasties'<sup>5</sup> like that of the Mayrisch family<sup>6</sup> may be seen as hybrid attempts to reconcile avant-garde conceptions with conservative values, aesthetics and the like. In what follows, then, a 'state of the art' of Europe's industrial intellectual and educational history will first be presented. We will then highlight the commonly overlooked social initiatives of industrialists and their associated circles, which, in the period between the mid-19<sup>th</sup> and early-20<sup>th</sup> century, often preceded state and church initiatives in the social-educational field. Finally, we will consider the overlapping intellectual networks, the eclectic concurrence of which may have given way to a vision of a fragmented utopia of a healthy and socially balanced society.

## **Trajectories of Social-Educational Reform across Europe**

All over Europe, 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century industrialization went together with the pursuit of a range of social reforms. These reforms were situated more particularly in such domains as health care, technical-vocational education and professional training, child and youth welfare, life conduct, the consumer culture, and housing. In social and cultural histories, these reform initiatives, in part connected to industry and associated intellectual and political circles, are usually analysed as governmental and congregational areas of competence. This paper strictly avoids the immediate reflex to consign such reforms to the realm of governments and/or religious organizations<sup>7</sup> or to deeming states and churches as the unique motors of social reform.<sup>8</sup> A key assumption of the paper is that protagonists of industry and the related intellectual networks, which often interacted with governments and churches thereby co-defining their areas of competence, were less dependent on the formal struc-

---

<sup>5</sup> Industrialist families and their conception of entrepreneurship (including the way in which one was supposed to be socialized in it) in a family context have been analysed by Habermas 2000 and Groppe 2004 and others.

<sup>6</sup> Cf. Kieffer 2003, p. 5.

<sup>7</sup> See, e.g., de Swaan 1988; Porter 1994.

<sup>8</sup> Cf. Priem 1994.

tures that characterized the governmental and denominational institutions.<sup>9</sup> From a more informal stage of society, industry-related entrepreneurs of both genders could conceive problem-focused and efficiency-oriented responses to perceived challenges to a greater extent than these institutes. In gendered ways, the protagonists were thus simultaneously active in politics, in the media, in charity organizations, in intellectual networks and in the industry, which enabled them to introduce their ideas at all levels and to adapt their strategies in function of their objectives.

In histories of education, the importance of such industrialist entrepreneurship has hardly been addressed. This is quite surprising, not least in view of the long-recognized connections across Europe between industry and the technical-vocational education sector.<sup>10</sup> Less known, but no less significant, is that not only vocational-technical schools and professional training centres but also open-air schools<sup>11</sup> and sociology departments,<sup>12</sup> among other institutions, owe their existence to industrialists and their interrelated networks. Nevertheless, research thus far has highlighted some aspects of the climate of social reform that manifested itself before and after the First World War. It has shown, for instance, that by the 1880s all of the industrializing societies in Europe had come to consider themselves in need of transformation and that a wide range of all kinds of reformers increasingly focused attention on social sanitation, which is not to be understood literally<sup>13</sup> but, from the 1860s onwards, increasingly as the shaping of social behaviour and of social interrelations. Precisely to these domains was grafted a full-fledged 'social-sanitary offensive', which is receiving increasing attention in the 'new' social and cultural histories, including histories of education.

The rationale behind this sanitary offensive was that, through a variety of social-hygienic reforms, one could achieve a range of civil norms and values (from self-control to patriotism). This health-educational apparatus, which so far has not been explored sufficiently in the context of industry, was intended to establish a stable, orderly and cohesive community. Not only politicians and medical and educational professionals<sup>14</sup> but also industrial entrepreneurs had an interest in pursuing such aims. All these stakeholders were exposed to the different theories that circulated and defined societal illnesses and related social categories.<sup>15</sup> The 'degeneration' theory of the French physician Bene-

---

<sup>9</sup> Cf. Bock 2007, pp. 333-335.

<sup>10</sup> See, e.g., Blankertz 1969.

<sup>11</sup> See, e.g., Wilmot/Saul 1998; Thyssen 2010.

<sup>12</sup> E.g. the *Institut Solvay* at the Brussels University; cf. de Bont 2002.

<sup>13</sup> Cf., e.g., Osterhammel 2009.

<sup>14</sup> Cf. Nys 2002.

<sup>15</sup> For Luxembourg, see, e.g., Massard 2004; Massard/Geimer 2009; internationally, see, e.g., Pick 1989.



dict Augustin Morel, which circulated and was transformed throughout the Western world as of 1857, for instance, epitomized a turn from environmentalism to inter-personalism. It emphasized the far-reaching hereditary influence of environmental factors on human beings, thereby providing all of the stakeholders with a new lexicon intended to justify intervention on both levels.<sup>16</sup> Around the 1880s, then, biological-evolutionary theories like Morel's were complemented by infection theories that gradually reframed illnesses like tuberculosis as contagious diseases,<sup>17</sup> which were often thought to manifest themselves rather in 'lower' elements of society with a presumed 'hereditary predisposition'.<sup>18</sup> Discoveries of bacteriologists, among whom Louis Pasteur, and physicians like Robert Koch, offered a scientific basis for reforms aimed at the 'social organism', described as such in 1897 by Herbert Spencer. Eugenic interpretations of social Darwinists like Spencer stressed the importance of a hereditarily healthy 'race'<sup>19</sup> and further fuelled (but at the same time often contradicted) debates from the turn of the century on. Linked to such social- and health-education developments was the emergence of 'social physics', which was considered to be an appropriate instrument for assessing and comparing groups in society. Made popular by Adolphe Quetelet in 1835, these 'social-human' statistics were assumed to have helped construct 'social categories' of people,<sup>20</sup> the risks and fears associated with them, and the solutions devised in response to them. As we have demonstrated elsewhere,<sup>21</sup> 'abandoned', 'pretubercular', and 'physiologically and mentally deficient' children and youth represented such categories. Particularly for these 'endangered'/'dangerous' target groups and for certain population groups more generally, a whole set of 'appropriate' institutions was created that aimed to shape their lifestyles.

Individual constituents of this institutional system have occasionally been analysed in various histories. It is important to note that the focus has been not just on formal learning provisions but also on non-formal ones, like holiday camps,<sup>22</sup> boy-scout and girl-guide associations,<sup>23</sup> popular recreation centres and educational societies.<sup>24</sup> Similarly, other lifestyle-oriented reforms, often inspired by Saint-Simon, Fourier and Socialism, have attracted attention, including 'sales cooperatives' and popular-instructional 'leisure cen-

---

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Cf. Aisenberg 1999; De Beer 2008.

<sup>18</sup> Thyssen 2009b.

<sup>19</sup> Cf. Adams 1990.

<sup>20</sup> Cf., e.g., Worboys 1999.

<sup>21</sup> Priem 1994, 2009; Thyssen 2009a, 2009b.

<sup>22</sup> See, e.g., Downs 2002; Bakker 2007; Vermandere 2010.

<sup>23</sup> E.g., Lettelier 2007.

<sup>24</sup> E.g., Braster 2011.



tres'.<sup>25</sup> A closely connected type of reform initiative that attempted to affect workers' and employees' lifestyles (including consumption patterns) was housing projects. In particular, factory 'villages', 'dormitories' and 'garden cities'<sup>26</sup> have been interpreted as 'paternalistic', inspired by 'emancipatory' motives,<sup>27</sup> and as 'sincere' in their attempts to address the increasing societal diversity due to massive immigration.<sup>28</sup> A particularly noteworthy example of a border-crossing entrepreneurial initiative in all of these areas on the part of both industrialists and their wives was the work of Jean-Baptiste André Godin and Marie-Adèle Moret. The crowning glory of their efforts was the *Familistère*,<sup>29</sup> a 'social palace' set up in Guise, France, which represented a radical application of Charles Fourier's utopian concepts and encompassed a wide range of preschool, after-school, after-work activities, household supply stores, and housing provisions. They appear to have been similar to Luxembourg reform initiatives in at least one crucial respect: they were all constituents of 'integral' education, which was considered critical for the social transformation envisaged.<sup>30</sup>

Other prominent examples in Europe are reform projects connected to Carl Zeiss in Jena, Alfred Krupp in Essen, Wilhelm Merton in Frankfurt,<sup>31</sup> Robert Bosch in Stuttgart, François de Wendel in the Lorraine region, Eugène Motte in Roubaix, and George Claudinon and Antoine Arbel in the Loire Valley.<sup>32</sup> All these reform initiatives may well have followed the example of those developed in Britain, where the industrialization process had set in much earlier than in Luxembourg and its neighbouring countries. In Birmingham, for instance, Joseph Camberlain, inspired by radical-liberal and Unitarian church traditions, is well known for his engagement in the kind of reform initiatives this paper investigates. Among other things, he helped found the Birmingham Education League (later called the National Education League), campaigned for free public education independent of the Church of England, and sponsored a Birmingham hospital. Equally well-known is the Cadbury family, whose social-educational reforms went beyond the optimization of workers' conditions and the creation of workers' committees to include the

---

<sup>25</sup> See, e.g., Puissant 1991; Scholliers 1999; Cunliffe/Erreygers 2001.

<sup>26</sup> See, e.g., Fishman 1982; Frey 1986; Glaser/Kräuter 1989; Feltz 1990; Hudemann/Wittenbrock 1991; Bollerey/Hartmann 1993; Comaille 1999; Amicale Schöfflinger Kolonien 2002; and De Vos 2010.

<sup>27</sup> See, e.g., Lorang 1994.

<sup>28</sup> Cf., e.g. Ohliger/Schönwälder/Triadafilopoulos 2003.

<sup>29</sup> See: Draperi 2008; Lallement 2010.

<sup>30</sup> Cf. <http://www.familistere.com/>.

<sup>31</sup> Again, see: Sachße/Tennstedt 1988, p. 38-41.

<sup>32</sup> Cf. Gordon 1996.

establishment of a hospital, holiday camps, and open-air schools.<sup>33</sup> Interestingly, all these initiatives have been linked to the Cadburys' egalitarian and peace-promoting Quaker convictions, whether or not retrospectively, with the aim of inventing a corporate culture.<sup>34</sup>

Closer by, reform initiatives connected to Omer Buyse in Charleroi, Lieven Gevaert in Antwerp, Léon Leander and Léon Antoon Bekaert in Zwevegem, and Ernest Solvay in Brussels must also be mentioned. Solvay, for instance, as a "captain of industry, patron of sciences, senator and philanthropist"<sup>35</sup> presented in his 'sociological' writings of around 1900 a theory of 'rational distribution' of 'energy' in society, which led him to denounce excessive energy consumption, that is: the exhaustion of the working classes. He believed that the positive sciences could establish the maximum efficiency of energy transportation in society, which progressive thinking also characterized his social works. Among the philanthropic initiatives this left-liberal politician founded or funded were the *Institut de Sociologie* of the Brussels University and the *Université du Travail* of Charleroi, the latter of which was directed for quite some time by Omer Buyse, a key historical figure in vocational-technical education and training. Buyse, inspired by socialist writings and the theories of Wilhelm Ostwald, who was awarded the Nobel Prize in Chemistry in 1909, developed notions about human energy transformation and its rationalization through daily labour. As head of the Charleroi 'Labour University', Buyse pleaded for the establishment of similar educational institutions in other countries in order to advance the latter's industrial development.<sup>36</sup> Other Belgian examples include the Flemish-speaking secondary girls' schools, open-air schools, music societies in Antwerp sponsored by Lieven Gevaert, a key figure of the Flemish Movement and reputed to be a 'self-made' captain of industry<sup>37</sup> and the vocational-technical training courses and an Outward Bound-like 'Life School' set up by the Bekaert industrialist family in Zwevegem.<sup>38</sup>

Historical research on the social-educational reforms pursued by industrialists and associated intellectual circles like those given above is proceeding in the context of increasingly important international debates as can be concluded from a number of recently initiated and conducted studies and projects.<sup>39</sup>

---

<sup>33</sup> Cf. Wilmot/Saul 1998.

<sup>34</sup> Cf. Rowlinson/Hassard 1993.

<sup>35</sup> De Bont 2002, p. 29.

<sup>36</sup> Ibid., p. 23; Boynak/Meral 2007, p. 203.

<sup>37</sup> Cf. Thyssen 2009a.

<sup>38</sup> De Niel 2004.

<sup>39</sup> See, e.g., De Bont 2002; Tenfelde 2004; Raymaekers 2011.

In Luxembourg, too, there is a renewed interest in the industry, especially since the centenary of ARBED (*Aciéries Réunies de Burbach-Eich-Dudelange*), which was established in 1911 and soon became one of the world's most important steel companies.<sup>40</sup> Scholarly contributions, however, have been based mainly on research conducted in areas such as economic and technology history,<sup>41</sup> labour history,<sup>42</sup> migration history,<sup>43</sup> art and architectural history,<sup>44</sup> and literary-intellectual history.<sup>45</sup> Within all these domains, several contributions have touched on the social-educational reforms pursued by Luxembourg's steel industry, but none have connected such reform initiatives to each other in a comprehensive and systematic way or analysed their relationship to the political-intellectual spheres associated with them.<sup>46</sup> Industrial histories that have adopted a distinct comparative approach<sup>47</sup> have, in turn, not particularly concentrated on social-educational reform projects such as joint initiatives emerging from hybrid economic and intellectual constellations in order to reconcile avant-garde approaches with the then prevailing conceptions, values and aesthetics.

It has to be stressed that the reforms advocated by industrialists and their entourage implied much more than merely addressing the 'social question' or attending to the living conditions of the labouring population. Intending to change individual and collective actors in society and their understanding of life as well as the conditions shaping it, these initiatives had an educational purpose and impact. The 'system' of formal and non-formal education underpinning a spectrum of interconnected reforms not only in such areas as hygiene and health care or technical-vocational education and professional training but also in child and youth welfare, life conduct, consumer culture and housing provisions that were aimed at creating societal unity, social cohesion, economic stability and cultural integration in various early industrial-

---

<sup>40</sup> Thus, in November 2011, an interdisciplinary conference on Luxembourg's industrial past took place in Esch-Belval (Tagungsbericht H-Soz-u-Kult, 30.01.2012). Likewise, several monographs have recently been published on this significant part of Luxembourg's national heritage. See, e.g., ArcelorMittal 2011; Archives Nationales 2011; Knebel/Scuto 2011; Barthel/Kirps 2011. These endeavours have advanced the internal histories of industrial companies and the sometimes related friendly societies (see, e.g., Colpach 1978; Bourg/Muller/Schroeder 1980; Aloyse 1989; Philippart 1989; Nies-Berchem 1989; Amicale Schëfflenger Kolonien 2002; Pagliarini/Clemens 2009; ArcelorMittal 2011), which tend to be highly normative and commemorative rather than critical and analytic.

<sup>41</sup> See, e.g., Barthel 2006; Barthel/Kirps 2009, 2010.

<sup>42</sup> E.g., Lentz et al. 1992; Scuto 1992a, 1992b, 1996.

<sup>43</sup> E.g., Hendrickx 1996.

<sup>44</sup> E.g., Lorang 2009, 2011.

<sup>45</sup> See, e.g., Goetzinger 2004, 2007a; 2007b; Bock 1992, 2007; Müller 1996, 1998, 2005.

<sup>46</sup> Cf. Bock 2007, p. 373-374.

<sup>47</sup> E.g., Leboutte/Puissant/Scuto 1998; Herrmann/Hudemann/Kell 2004.

ized societies. Thus, it is surprising to see that little research has been conducted outside of Luxembourg with regard to the reform ‘apparatus’.<sup>48</sup> Most of this research, furthermore, has not had a notable European dimension but rather remained confined within the national borders of individual countries. The models upon which these reforms were constructed were, however, to a large extent borrowed from neighbouring countries and later legitimized as ‘national’ – as part of the ‘Luxembourgian model’ – and discussed in international, interdisciplinary and often interconnected networks.<sup>49</sup> Luxembourg thereby constituted a point of circulation and transformation of ideas, generating a ‘reform industry’ as a by-product of industrialization that tied in with industrialists’ interests as well as their self-image as ‘social engineers’.<sup>50</sup> Industry-related *health-care reform* efforts in Luxembourg included activities related to the Red Cross, institutions like sanatoriums and ‘preventoriums’ (e.g., the *Maison des Enfants* in Dudelange), anti-tuberculosis and anti-alcohol campaigns; those in *technical-vocational education* and professional orientation consisted of mining schools, technical-vocational schools and the professional orientation centres attached to them (as in the *Institut Emile Metz* in Dommeldange); the ones directed toward *life conduct, consumer culture, and housing* included dormitories and factory villages (*cités ouvrières*), sales cooperatives (*economats*), popular education initiatives, and recreation centres for employees (‘casinos’); and, finally, projects undertaken in *child and youth welfare* organised scouts activities, holiday camps, and open-air schools. The motives behind these various reforms can be described as hybrid constellations of interests in rationalization and productivity, in technological progress and innovation, in physical health and mental regulation, in strong industrialist-capitalist models, and in personal visions and utopian ideas. All of these objectives were to be brought about by means of education. However, at the same time ‘nuances’ and ‘system critiques’ are to be found in these reforms and the sources ‘documenting’ them, which reflect personal self-criticism of the individual actors behind them and sometimes re-shaped their conceptions and actions.

---

<sup>48</sup> See, e.g., Stolz/Wittig 1993; Gordon 1996; Nieberding 2003; Werner 2003; Mühlfriedel et al. 1996, 2000, 2004; Moriceau 2009; Patzel-Mattern 2010.

<sup>49</sup> See, e.g., Müller 1998; Bock 2007; Große Kracht 2005.

<sup>50</sup> Cf. Weinstein 1996.

## Crossroads of the Avant-Garde? Networks and Social-Educational Initiatives

Here, we investigate concepts behind the social-educational reforms pursued in Luxembourg and this in close relation to the debates within interconnected, international and interdisciplinary networks. Among the questions we address are the following: To what extent may the reform initiatives and intellectual-political circles associated with the steel industry in Luxembourg and specifically the Mayrisch family be termed avant-garde? What led industrialists and their entourage to engage in such a broad spectrum of reform projects and not leave the initiative to other stakeholders? What was the role of the individuals in these networks and in the development and transformation of the reform projects?

The social reforms pursued by the industry were a result of various considerations *of* and *on* modernity by the different interest groups (e.g., industrialists, writers, artists, architects, designers, representatives of the medical and educational professions) in diverse knowledge fields (e.g., the economic, medical-sanitary, architectural, educational, aesthetic, and ideological) that have to be disentangled analytically to find out how their constituents and actors mutually influenced each other in intellectual networks. Among these networks were circles that addressed such diverse matters as literary-aesthetical, philosophical, political, religious, economic, social-educational, international cooperation-related, and feminist issues, connecting them to each other and to the reform projects.<sup>51</sup> Key protagonists of these networks from the Luxembourg scene were Aline Mayrisch de Saint-Hubert, Emile Mayrisch, Andrée Viénot-Mayrisch, and Pierre Viénot, who represented two generations of an entrepreneurial family.<sup>52</sup> They were initiators and members of overlapping formal and informal networks.

Around 1898, only a few years after her marriage, Aline Mayrisch de Saint-Hubert began to establish herself as a writer in the Belgium avant-garde journal *L'Art Moderne* and the *Jahrbuch für Bildende Kunst*, in which she published book reviews and impressions on contemporary perspectives in German art and culture and introduced German readers to contemporary Belgian and Dutch art exhibitions, respectively.<sup>53</sup> Thus, for instance, in 1903 she

---

<sup>51</sup> E.g., the Verein für die Interessen der Frau/Association pour les Intérêts de la Femme, the Colpach circle, the Décades de Pontigny related to Paul Desjardins and his Union de la Vérité, the Comité Franco-Allemand d'Information et de Documentation/Deutsch-Französisches Studienkomitee, and the Entente Internationale de l'Acier/Internationale Rohstahlgemeinschaft.

<sup>52</sup> Bock 2007, p. 336.

<sup>53</sup> Bourg 1978, pp. 67-78; Bourg/Muller/Schroeder 1980, pp. 10-12; Meder 2007, p. 499.

published a book review of André Gide's *L'immoraliste* in *L'Art Moderne*, a journal edited by Octave Maus with which the neo-impressionist painter Theo van Rysselberghe was also associated. Through his wife, Maria Monnom-van Rysselberghe, Aline Mayrisch de Saint-Hubert not only became affiliated with the Brussels avant-garde circle *La Libre Esthétique* but also was personally acquainted to André Gide. She developed lifelong friendships with all of them, which opened doors to various intellectual circles. Her travels across national and cultural frontiers (e.g. to Munich, Weimar, Berlin, Dresden, Paris, Bruges) were reflected in her publications in German, French and Belgian avant-garde journals, including *La Nouvelle Revue Française*, to which she became affiliated through Gide. Her taste tended toward symbolism and neo-impressionism<sup>54</sup> while she supported an aristocratic-elitist and philosophical image of the artist. But it was not only aesthetic modernity with which she became engaged but also the so-called 'radical' feminist movement, especially its German branch. Germaine Goetzinger<sup>55</sup> has pointed to Aline Mayrisch de Saint-Hubert's ties with Munich feminists, among them Anita Augspurg, Sophia Goudstikker and Lida Gustava Heymann, who brought to her attention social-educational reforms in areas like women's higher education, child and youth welfare, and women's rights. This led her to participate in popular education societies, organize public lectures, found such associations as the *Association pour les Intérêts de la Femme/Verein für die Interessen der Frau*,<sup>56</sup> undertake anti-tuberculosis and anti-alcohol campaigns and launch 'statistical' inquiries into the living conditions of workers' families. Mayrisch de Saint-Hubert's aesthetic-artistic interests and expertise were further strengthened by her contacts with the board of *La Nouvelle Revue Française*, including André Gide. These contacts paved the way for her entrance to the *Décades de Pontigny*, an annual ten-day international intellectual reunion organized by the French philosopher Paul Desjardins to discuss and contemplate aesthetic and literary trends, ideological positions, European issues, social-political perspectives, psychology and educational reforms.<sup>57</sup> Her encounters with the Pontigny circle reinforced Mayrisch de Saint-Hubert's understanding of intellectuals and artists as elites as being particularly responsible for addressing the social challenges of the time. Indeed a 'conservative progressive' undercurrent characterized all of her thinking. The selective meetings in Pontigny, which were structured thematically beforehand, contrast with the casual atmosphere in which encounters took place at Colpach. Here Mayrisch de Saint-Hubert was able to intermingle intellectuals

---

<sup>54</sup> Müller 1978, pp. 198-201.

<sup>55</sup> Goetzinger 2007c, pp. 31-36.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Cf. Beilecke 2005, pp. 39-53.

from the different networks in which she and her husband were involved. The ‘Colpach’ circle thus occasionally gathered writers (like André Gide, Jean Schlumberger, Jacques Rivière, Henri Ghéon, Paul Claudel, Jules Romains, Jean Paulhan, Jean Guéhenno, Henri Michaux, Maria van Rysselberghe, Alexis Curvers, Annette Kolb, Joseph Breitbach and Louise Weiss), philosophers (Bernard Groethuysen, Paul Desjardins, Hermann von Keyserling and Karl Jaspers), politicians (Walter Rathenau, Hendrik de Man, Richard Coudenhove-Kalergi and Wladimir d’Ormesson), academics (Marie Delcourt, Ernst Robert Curtius, Friedrich Gundolf, Henri Lichtenberger, Edmond Vermeil), physicians (Paul Langevin), museum and theatre experts (Joseph Hackin and Jules Delacre), actors (Gertrud Eysoldt), architects (Otto Bartning and Auguste Perret) and, finally, painters and sculptors (Théo van Rysselberghe and Charles Despiau).

The Colpach encounters had a highly eclectic quality in that prominent international thinkers of diverse ideological backgrounds and of both genders met with conservative revolutionaries as well as with members of the European financial sector, protagonists of the *Entente Internationale de l’Acier/Internationale Rohstahlgemeinschaft* and the *Comité Franco-Allemand de l’Information et de Documentation/Deutsch-Französische Studienkomitee*. Marie Delcourt<sup>58</sup> has described the atmosphere at the Colpach castle as one of informal encounters and discussions between the Mayrisch family and their international guests of all sorts around such topics as primary education, local politics, horse breeding, recent novels, Beethoven’s Fifth Symphony, trout fishing, the moral consequences of health insurance, Hölderlin’s poems, etc. “Bold critiques” challenging conventional opinions, it seems, could be met with counterpoints of a “sarcastic nature” – both being “necessary constituents of the Colpach spirit, where utopianism and traditionalism alternated with each other in much the same way as Saint-Simon and Nietzsche fraternized on the shelves of the library”.<sup>59</sup> Similarly, Jean Schlumberger<sup>60</sup> has emphasized that a paradox of Colpach consisted in its mixing of, for instance, communist and religion-critical philosophers like Bernard Groethuysen and priests-philosophers such as Jean de Menasce, a prominent Dominican. The guests were also occasionally invited to accompany Emile Mayrisch on his tours around Arbed factories and social institutions. Thus, for instance, in May 1919 André Gide visited a ‘workers education institute’ – presumably the *Institut Emile Metz* in Dommeldange –, which he appears to have romantically associated with social mobility and described in a letter to his friend

---

<sup>58</sup> Delcourt 1978, p. 31.

<sup>59</sup> Ibid., transl. G.T.

<sup>60</sup> Schlumberger 1978, p. 28.



Eugène Rouart as ‘beguilingly well organized’.<sup>61</sup> The same institution and its annexed swimming pool, apprentice workplaces and psycho-physiological laboratory apparently also made Paul Desjardins ‘reflect’ about one thing or another (but perhaps not more than that) while visiting Colpach on 8 March 1924.<sup>62</sup>

The somewhat detached attitudes of prominent intellectuals in respect to the social-educational initiatives of the Mayrisch family (to which they themselves contributed by sharing themed theoretical discussions in Pontigny and open encounters in Colpach), may have resulted from their philosophical affiliation to certain reform efforts. Aline Mayrich de Saint-Hubert herself first embarked on a search for intellectual inspiration in the aesthetic and artistic field and only in the second instance came in contact with social-educational ideas through her feminist acquaintances and friends. Andrée Mayrisch, in contrast, had early on become enthused by socialist and Marxist ideas (inspired, of course, from childhood by discussions in Colpach) and had studied their praxis by travelling to several venues of reform. Thus, in the beginning of the 1920s, she went to study at the Institute of Political Studies in Paris, which she left after three weeks, allegedly due to the atmosphere of conservative liberalism reigning there. She then moved to London, where she became a member of a socialist study circle and completed her studies in economic policy in 1923. After this, she undertook political-educational study trips to France, Italy, the Soviet Union and Germany. In Germany, she visited Adolf Reichwein, who supported the socialist branch of adult education and in 1925 had just been appointed head of the adult education centre (*Volkshochschule*) in Jena, which was associated with the social reforms in the Zeiss optical works.<sup>63</sup> From there she went to Berlin to visit more adult education centres, study circles and socialist workers’ education initiatives. In Berlin, Andrée Mayrisch accompanied a female social worker on her inspection visits to family homes in the context of an inquiry into the city’s housing conditions (*Wohnungsnot*)<sup>64</sup> and, finally, she met the leading socialist leaders in Hamburg and gained the following impression of the *Lichtwarkschule* after a conversation with its principal, Heinrich Landahl:

‘I believe it is ideal for a girl like Irène, who is not very intellectual and who there is confronted with ardent problems. But for most human beings, I believe this kind of new school is worthless: one does not learn how to work there; and instead of

---

<sup>61</sup> Bourg 1978, pp. 82-83, 96.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>63</sup> Müller 1996, pp. 134-136.

<sup>64</sup> *Ibid.*, pp. 137-139.



extracting from it a framework of elementary, precise and integrated notions, one anticipates the issues of a later age group".<sup>65</sup>

These travels were in part connected to journeys of her husband Pierre Viénot in the context of the *Deutsch-Französisches Studienkomitee/Comité Franco-Allemand de Documentation et d'Information*, a committee of bankers, industrialists, politicians and university professors that was established to improve the psychological relations between France and Germany, of which Viénot presided over the German branch in Berlin. Andrée Mayrisch-Viénot shared the contacts of her husband and thus participated both in the industrialist-economic and the socialist circles. With Andrée Mayrisch and her husband, representing a new generation after Aline and Emile Mayrisch, a more purely political dynamic and more radical striving for reforms came to the fore, as can be seen in the conclusions Andrée Mayrisch drew in 1928 from an inquiry she had been asked to make into the social work of Arbed as secretary of its social service. In her *Plan de développement pour les oeuvres sociales d'Arbed-Terres Rouges*, she stated:

"The first element of workers' well-being is their wages. If the wages are sufficiently high, there is no need for a captain of industry to grant his workers other material advantages than a wage and leisure. As [...] in our society [...] wages can be raised only slowly, social provisions come into play. It is traditional and logical that patrons exert their political action in accordance with an extension of the economic and social realm of the State. However, this attitude on the part of the industrial patron implies that he himself take responsibility for the well-being of the worker in all the domains in which this well-being is not guaranteed by the State [...]. Since captains of industry have this immense power towards the wage-earner, it follows that they are obliged to assume the responsibility for his well-being".<sup>66</sup>

<sup>65</sup> Ibid., p. 140, trans. K.P. & G.T. Andrée's original bilingual quotation goes as follows: "Je crois que c'est idéal pour une fille comme Irène, peu intellectuelle, et qui, là, est mise en face des problèmes brûlants. Mais pour la plupart des êtres, je crois que ce genre d'école nouvelle ne vaut rien, on n'y apprend pas à travailler; et au lieu d'en tirer un squelette de notions élémentaires, précises et coordonnées, nimmt man die Problematik einer späteren Alterstufe vorweg".

<sup>66</sup> Schmitz 2011, p. 104, transl. G.T. The original quotation goes as follows: "Le premier élément du bien-être de l'ouvrier est son salaire. Si le salaire est suffisamment élevé, [...] il n'y a pas lieu pour le chef d'industrie de donner à ses salariés d'autres avantages matériels que le salaire et les loisirs. Puisque [...] dans notre société [...] l'augmentation des salaires ne peut qu'être lente, c'est là qu'interviennent les oeuvres sociales. Leur but est de parer aux besoins extraordinaires, qui ne peuvent être convertis en salaire, [...] Il est traditionnel et logique que le patronat exerce son action politique à l'encontre d'une extension du domaine économique et social de l'État. Mais cette attitude du patronat comporte pour lui l'obligation d'assumer lui-même la responsabilité du bien-être de l'ouvrier, dans tous les domaines où ce bien-être n'est pas assumé par l'État. [...] Parce que les chefs d'industrie ont cette immense

In other words, in her opinion, industrial patrons like her father had the right (and the duty) to set up institutions aimed at improving workers' physical, intellectual and moral conditions for as long as economic conditions prevented them from offering wages sufficiently high for their workers to provide for their own well-being and in so far the State did not assume this responsibility. As bold, visionary and avant-garde as such contentions may seem, they did not undermine the 'traditional' and 'logical' (paternalistic) role assigned to industrialists in the establishment of an all-enveloping care apparatus.

Returning, then, to the image presented at the beginning of this paper, it could be said that it represents all of the stakeholders involved in the pursuit of social-educational reform (both the subjects envisioning reforms, including members of industrialist-intellectual circles, and the objects of reform, who were excluded from these circles). Also a hierarchy of reform emanates from the picture. However, even if it is clearly defined, it is inherently contradictory, simultaneously conveying visions of paternalism and emancipation, of inspected empowerment, of capitalist socialism, and so on.

## Discussion

This paper lacks a certain synthesis with regard to the different paths of reform of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, be they technical, medical-sanitary, evolutionary, aesthetical, educational, social or utopian. This caveat is due to the divide between aesthetical-literary avant-gardes and socio-political avant-gardes, which cannot be ignored. We have here outlined the different traditions/currents of reform and, from the perspective of Luxembourg, also discerned overlapping scenes of intellectual networks. The discussions and reforms emerging from these networks almost necessarily had to remain eclectic because they originated from an *ad hoc* addressing of social challenges and employing of inputs from the formal and informal networks cited. We could not trace here all the possible sources of inspiration behind the fragmented, utopian ideas of reform. It is quite likely that historical actors dealing with social inconsistencies and threats did not follow any single master plan or coherent ideology. They acted according to their perception of social reality, which was co-sustained by the intellectual circles in which they engaged, either in a structured or an unstructured manner. What remains to be answered is the question of whether the Mayrisch family and their intellectual entourage can be termed avant-garde. No doubt they were oriented to the future, but they were also directed toward traditions; they had visionary ide-

---

puissance vis-à-vis du salarié, il en découle pour eux, le devoir d'assumer la responsabilité de son bien-être."

as, but these visions were not always ahead of their time and moreover contained within them contradictions related to social hierarchies and the empowerment of the lower classes. Their reform projects made use of circulating vanguard ideas, encountered through acquaintances, on their travels, interconnected circles, etc., but they did so selectively, thus preventing a collapse of established (including gendered) patterns. Often neglected but here noteworthy is that the historical actors made a great effort to bridge the gap between the literary-aesthetical and the societal-political avant-gardes. Thus, family ties and bonds of friendship were just as important for social reforms as organizational structures.

## Acknowledgements

This article is the result of collaboration in the most profound sense of the word. We thank most explicitly our reviewers and Ulrike Mietzner for their helpful comments. Finally, we would like to thank Edward Haasl for his editorial revisions and the LCMI research unit of the University of Luxembourg for funding the subediting.

## Literature

- Adams, Mark B.(1990): "Towards a Comparative History of Eugenics." In: Mark B. Adams, *The Wellborn Science. Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*. New York, pp. 217-231.
- Aisenberg, Andrew R. (1999): *Contagion, Disease, Government, and the 'Social Question' in Nineteenth-Century France*. California.
- Aloyse, Robert (1989): "Historique de la section des boy-scouts de l'Institut Émile Metz." In: 1914-1989. Institut Émile Metz – Lycée technique privé Émile Metz. Dommeldange, pp. 41-45.
- Amicale Schöfflinger Kolonien (Ed.) (2002): *Die Schifflinger Kolonien. Ihre Geschichte und ihre Bewohner*. Esch-sur-Alzette.
- ARBED (Aciéries Réunies de Burbach-Eich-Dudelange) (1964): *Un demi-siècle d'histoire industrielle, 1911-1964*, Luxembourg.
- ArceleorMittal Luxembourg (Ed.) (2011): *La sidérurgie luxembourgeoise. Un siècle d'histoire et d'innovation. Steelmaking in Luxembourg. A century of history and innovation*. Luxembourg.
- Archives Nationales de Luxembourg, Feierrout (2011): *Le dernier siècle de la sidérurgie Luxembourgeoise*. Luxembourg.
- Bakker, Nelleke (2007): "Sunshine as Medicine: Health Colonies and the Medicalization of Childhood in the Netherlands (c. 1900-1960)." *History of Education*, 36, 6, pp. 659-679.
- Barthel, Charles (2006): *Bras de fer. Les maîtres de forges luxembourgeois, entre les débuts difficiles de l'UEBL et le Locarno sidérurgique des cartels internationaux, 1918-1929*. Luxembourg.
- Barthel, Charles/Kirps, Josée (Eds.) (2011): *Terres rouges. Histoire de la sidérurgie luxembourgeoise (vol. 3)*. Luxembourg.
- De Beer, Fedor (2008): *Witte jassen in de school. De schoolarts in Nederland, ca 1895-1965*. Assen.

- Beilecke, François (2005): "L'Union pour la Vérité pendant l'entre-deux-guerres." In: Institut Mémoires de l'édition contemporaine, S.I.E.C.L.E. Colloque de Cerisy. 100 ans de rencontres intellectuelles de Pontigny à Cerisy. Condé-sur-Noireau, pp. 39-53.
- Blankertz, Herwig (1969): *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover.
- Bock, Hans Manfred (1992): "Emile Mayrisch und die Anfänge des Deutsch-Französischen Studienkomitees." *Galérie. Revue culturelle et pédagogique*, 10, 4, pp. 560-585.
- Bock, Hans Manfred (2007): "Der Colpacher Kreis als unsichtbares Netzwerk der Eliten zwischen Luxemburg und Deutschland in der Zwischenkriegszeit." *Galérie: Revue culturelle et pédagogique*, 25, 3, pp. 333-388.
- Bollerey, Franziska/Hartmann, Kristiana (1993): *Wohnen im Revier. 99 Beispiele aus Dortmund. Siedlungen vom Beginn der Industrialisierung bis 1933. Ein Architekturführer mit Strukturdaten*. München.
- De Bont, Raf (2002): "Energie op de weegschaal. Vermoedheidsstudie, psychotechniek en biometrie in België (1900-1945)." *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis / Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, 32, 1-2, pp. 23-71.
- Bourg, Tony/Muller, Joseph-Emile/Schroeder, Marcel (1980): *Les Mayrisch, l'apport et le rayonnement européen d'une famille luxembourgeoise*. (Catalogue de l'exposition) du 28 novembre 1980 au 4 janvier 1981 (à Bruxelles). Luxembourg.
- Bourg, Tony (1978): *Im "schönen Schloss Colpach"*. In: Colpach, ed. by Amis de Colpach, Luxembourg: Amis de Colpach, pp. 63-65.
- Boynak, Ferdi/Meral, Mustafa (2007): "TVET Teachers and Lecturers in Turkey". In: Philipp Grollmann/Rauner, Felix (Eds.): *International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education* (Series: Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, vol. 7), Dordrecht, pp. 229-250.
- Brands, Henry W. (1995): *The Reckless Decade: America in the 1890s*. Chicago.
- Braster, Sjaak (2011): "The People, the Poor, and the Oppressed: the Concept of Popular Education through Time." *Paedagogica Historica*, 47, 1-2, pp. 1-14.
- Colpach (1978): ed. by Amis de Colpach, Luxembourg.
- Commaille, Laurent (1999): *Les cités ouvrières de Lorraine, 1850-1940. Étude de la politique patronale du logement*. Université de Metz: Unpublished Doctoral Dissertation.
- Cunliffe, John/Erreygers, Guido (2001): "The Enigmatic Legacy of Charles Fourier: Joseph Charlier and Basic Income." *History of Political Economy*, 33, 3, pp. 459-484.
- Delcourt, Marie (1978): "L'Esprit de Colpach." In: Colpach, ed. by Amis de Colpach, Luxembourg: Amis de Colpach, pp. 30-34.
- Downs, Laura L. (2002): *Childhood in the Promised Land. Working Class Movements and the Colonies de Vacances in France (1880-1960)*. Durham and London.
- Draperi, Jean-François (2008): *Godin, inventeur de l'économie sociale: mutualiser, coopérer, s'associer*. Paris.
- Feltz, Claude (1990): "Évolution des problèmes de logement dans une agglomération industrielle en reconversion. L'exemple de la ville d'Athus, anciens et nouveaux rôles pour l'initiative publique." *Propriété Terrienne*, 513, pp. 308-313.
- Fishman, Robert (1982): *Urban Utopias in the Twentieth Century: Ebenezer Hoyard, Frank Lloyd Wright and Le Corbusier*. Cambridge, Mass.
- Frey, Jean-Pierre (1986): *La ville industrielle et ses urbanités. La distinction ouvriers/employés. Le Creusot, 1870-1930* (Series: Collections Architecture et Recherche, Vol. 25). Liège, Bruxelles.
- Glaser, Harald/Kräuter, Willi (1989): *Industriesiedlungen von den Anfängen der Industrialisierung bis zur Weltwirtschaftskrise. Eisen- und Stahlwerke, Glashütten, Eisenbahn. Saarbrücken*.

- Goetzinger, Germaine (1997): "Die Bibliotheken von Aline Mayrisch als Erinnerungsschiffen." *Récréation, Magazin culturel*, 13, pp. 211-232.
- Goetzinger, Germaine (2004): *Colpach: ein Ort deutsch-französischer Begegnung zur Zeit der Weimarer Republik*. Oldenburg.
- Goetzinger, Germaine (2007a): "Aufbruch in die Moderne; Aline Mayrisch und der 'Frauenbund Düdelingen': eine Spurensuche." In: Centenaire Diddeleng, 1907-2007. Dudelange, pp. 146-151.
- Goetzinger, Germaine (2007b): "'Je trouve que Dudelange est bien trop loin de Paris et, l'été surtout, je m'y sens parfois bien en exil' (Aline Mayrisch): Düdelingen als notwendige Rekontextualisierung von Colpach." *Galérie: Revue culturelle et pédagogique*, 25, 2, pp. 189-204.
- Goetzinger, Germaine (2007c): "Die Münchner Moderne als Referenzhorizont der jungen Aline Mayrisch". *Galérie: Revue culturelle et pédagogique*, 25,3, pp. 31-45.
- Gordon, David M. (1996): *Liberalism and Social Reform: Industrial Growth and Progressiste Politics in France, 1880-1914* (Series: Contributions to the Study of World History, Vol. 55). Westport, Conn. et al..
- Groppe, Carola (2004): *Der Geist des Unternehmertums. Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikatenfamilie Colman (1649-1840)*. Köln.
- Große Kracht, Klaus (2005): "Les intellectuels allemands à Pontigny - autour de Ernst Robert Curtius, Heinrich Mann et Bernard Groethuysen." In: François Chaubet/Heurgon, Edith/Paulhan, Claire (Eds.): *S.I.E.C.L.E. 100 ans de rencontres intellectuelles de Pontigny à Cerisy*. Paris, pp. 107-116.
- Habermas, Rebekka (2000): *Frauen und Männer des Bürgertums: Eine Familiengeschichte (1750-1850)*. Göttingen.
- Hendrickx, François (1996): "Bevölkerungsbewegungen in Düdelingen zu Beginn der Industrialisierung. Ein Beitrag zur Geschichte der Migration im Bassin Minier." In: Jean-Paul Lehnens (Ed.), *Héritages culturels dans la Grande Région: Saar-Lor-Lux- Rhénanie-Palatinat* (Cahiers I.S.I.S.; fasc. 4). Luxembourg, pp. 211-229.
- Herrmann, Hans-Walter/Hudemann, Rainer/Kell, Eva (Eds.) (2004): *Forschungsaufgabe Industriekultur. Die Saarregion im Vergleich*. Saarbrücken.
- Hudemann, Rainer/Wittenbrock, Rolf (1991): *Stadtentwicklung im deutsch-französisch-luxemburgischen Grenzraum: (19. u. 20. Jh.). Développement urbain dans la région frontalière France-Allemagne-Luxembourg*. Saarbrücken.
- Kieffer, Simone (2003): *Les oeuvres sociales de l'ARBED (1900-1930)*(Acéries Réunies de Burbach-Eich-Dudelange). Marc Bloch University: Unpublished Master's Thesis.
- Knebel, Christophe/Scuto, Denis (Eds.) (2010): *Belval: passé, présent et avenir d'un site luxembourgeois exceptionnel (1911-2011)*. Belval – Esch-sur-Alzette: Éditions Le Phare.
- Lallement, Michelle (2010): *Le travail de l'utopie. Godin et le Familistère de Guise* (Series: Histoire de Profil, Vol. 1). Paris.
- Leboutte, René/Puissant, Jean/Scuto, Denis (1998): *Un siècle d'histoire industrielle (1873-1973): Belgique, Luxembourg, Pays-Bas. Industrialisation et sociétés*. Paris.
- Lentz, Marc/Maas, Jacques/Majerus, Jean-Marie/Scuto, Denis/Steil, Raymond/Wehenkel-Frisch, Janine (1992): *75 Joër fräi Gewerkschaften: contributions à l'histoire du mouvement syndical luxembourgeois – Beiträge zur Geschichte der luxemburgischen Gewerkschaftsbewegung*. Esch-sur-Alzette.
- Lorang, Antoinette (1994): *Luxemburgs Arbeiterkolonien und billige Wohnungen, 1860- 1940* ["... wo der Arbeiter sich daheimfühlt und die Schnapskneipe meiden lernt"]. Luxembourg.
- Lorang, Antoinette (2009): *L'image sociale de l'ARBED à travers les collections du Fonds de logement*. Luxembourg.

- Lorang, Antoinette (2011): "Les logements ouvriers: une cité modèle à Dudelange – A model worker's housing estate in Dudelange." In: ArcelorMittal Luxembourg (Ed.): *La sidérurgie luxembourgeoise. Un siècle d'histoire et d'innovation. Steelmaking in Luxembourg. A century of history and innovation.* Luxembourg, pp. 153-156.
- Massard, Jos A. (2004): "'Mit Größter Heftigkeit': Cholera-Epidemien und Öffentliche Hygiene im 19. Jahrhundert am Beispiel Luxemburg." In: Musée d'Histoire de la Ville de Luxembourg (Ed.), "Sei sauber...!" Eine Geschichte der Hygiene und Öffentlichen Gesundheitsvorsorge in Europa. Cologne, pp. 192-203.
- Massard, Jos A./Geimer, G. (2007): "Luxemburg und der Darwinismus, ein historischer Rückblick." In: *Bulletin de la Société des Naturalistes Luxembourgeois*, 110, 2009, pp. 7-41.
- Meder, Cornel, "Grandeur et misère de la recherche sur les Mayrisch." In: *Galérie: Revue culturelle et pédagogique*, 25,3, pp. 497-514.
- Moriceau, Caroline (2009): *Les douleurs de d'industrie. L'hygiénisme industriel en France, 1860-1914.* Paris.
- Mühlfriedel, Wolfgang/Hellmuth, Edith (1996): *Carl Zeiss, Bd. 1, 1846-1905.* Weimar, Köln, Wien.
- Mühlfriedel, Wolfgang/Walter, Rolf (2000): *Carl Zeiss, Bd. 2, 1905-1945.* Weimar, Köln, Wien.
- Mühlfriedel, Wolfgang/Hellmuth, Edith (2004): *Carl Zeiss, Bd. 3, 1945-1990.* Weimar, Köln, Wien.
- Müller, Guido (1996): "Andrée Mayrisch und Pierre Viénot – ein politisches Paar zwischen Berlin und Paris (1923-1940)." In: *Les années trente: base de l'évolution économique, politique et sociale du Luxembourg d'après guerre? Actes du colloque de l'A.L.E.H. du 27-28 Octobre 1995.* [Beiheft zu Hemecht 1996], Luxembourg, pp. 131-148.
- Müller, Guido (1998): "Pierre Viénot: Schöpfer des Deutsch-Französischen Studienkomitees (1926-1938) und Europäer der ersten Nachkriegszeit." *Journal of European Integration History/Revue d'histoire de l'intégration Européenne/Zeitschrift für Geschichte der Europäischen Integration*, 4, 1, pp. 5-26.
- Müller, Guido (2005): *Europäische Gesellschaftsbeziehungen nach dem Ersten Weltkrieg: Das Deutsch-Französische Studienkomitee und der Europäische Kulturbund.* München.
- Nieberding, Anne (2003): *Unternehmenskultur im Kaiserreich. J. M. Voith und die Farbenfabriken vorm. Friedr. Bayer & Co.* München.
- Muller, Joseph-Emile (1978): "Les tableaux de Madame Mayrisch." In: Colpach, ed. by Amis de Colpach, Luxembourg, pp. 198-201.
- De Niel, Lies (2004): *De Levensschool te Zwevegem (1958-1974). Een reconstructie in het kader van het pedagogiseringsdenken.* Leuven University: Unpublished Licentiate Thesis.
- Nies-Berchem, Martine (1989): "IEAM - LTPEM, 1914-1989". In: 1914-1989. Institut Émile Metz – Lycée technique privé Émile Metz. Dommeldange, pp. 53-54.
- Nys, Liesbet (2002): "Nationale plagen. Hygiénisten over het maatschappelijk Lichaam." In: Liesbet Nys, Henk De Smaele, Jo Tollebeek, Kaat Wils (Eds.): *De Zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving. 1860-1914.* Groningen, pp. 220-241.
- Ohliger, Rainer/Schönwälder, Karen/Triadafilopoulos, Triadafilos (Eds.) (2003): *European Encounters. Migrants, migration and European societies since 1945.* Ashgate, USA.
- Osterhammel, Jürgen (2009): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts.* München.
- Letellier, Anne-Laure (2007): "Be Prepared". *Une histoire du scoutisme et du guidisme au Luxembourg.* Luxembourg.
- Pagliarini, Luciano/Clemens, Henri (2009): *L'autre mine. La mine dite "Bei de Collaren" à Esch-sur-Alzette, période de 1762 à 1912.* Esch-sur-Alzette.
- Patzel-Mattern, Katja (2010): *Ökonomische Effizienz und gesellschaftlicher Ausgleich. Die industrielle Psychotechnik in der Weimarer Republik.* Stuttgart.

- Philippart, Robert L. (1989): "L'Institut Émile Metz: un projet philanthropique d'envergure." In: 1914-1989. Institut Émile Metz – Lycée technique privé Émile Metz. Dommeldange, pp. 69-74.
- Pick, Daniel (1989): *Faces of Degeneration: a European Disorder, c. 1848-c. 1918*. Cambridge.
- Porter, Dorothy (Ed.) (1994): *The History of Public Health and the Modern State*. Amsterdam-Atlanta.
- Priem, Karin (1994): *Die Geschichte der evangelischen Korrektionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Puissant, Jean (1991): "L'historiographie de la coopération en Belgique." In: *Revue belge d'Histoire Contemporaine*, 22, pp. 21-25.
- Raymaekers, Pieter (2012): "Engineering a New World. Een internationale blik op de geschiedenis van het Belgische ingenieursberoep." In: *KADOC Nieuwsbrief*, 6, 2011, pp. 15-20 ([http://kadoc.kuleuven.be/pdf/nbr/2011\\_07.pdf](http://kadoc.kuleuven.be/pdf/nbr/2011_07.pdf)), [13/02/2012].
- Rowlinson, Michael/Hassard, John (1993): *The Invention of Corporate Culture: A History of the Histories of Cadbury Human Relations*, 46, pp. 299-326.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1988): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Vol. 2, Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871-1929*. Stuttgart u. a.
- Schlumberger, Jean (1978): "Souvenir d'une constellation." In: Colpach, ed. by Amis de Colpach, Luxembourg, pp. 25-29.
- Schmitz, Nadine (2011): "Le paternalisme d'Émile Mayrisch." In: Charles Barthel/Kirps, Josée/Rouges, Terres: *Histoire de la Sidérurgie Luxembourgeoise (Vol. 3)*. Luxembourg, pp. 104-153.
- Scholliers, Peter (1999): "The Social-Democratic World of Consumption: The Path-Breaking Case of the Ghent Cooperative Vooruit Prior to 1914." In: *International Labor and Working-Class History*, 55, pp. 71-91.
- Scuto, Denis (1992a): "L'ouvrier mineur au travail (1870-1914)." In: Marc Lentz, Jacques Maas, Jean-Marie Majerus, Denis Scuto, Raymond Steil, Janine Wehenkel- Frisch: *75 Joër fräi Gewerkschaften: contributions à l'histoire du mouvement syndical luxembourgeois - Beiträge zur Geschichte der luxemburgischen Gewerkschaftsbewegung*. Esch-sur-Alzette, pp. 18-50.
- Scuto, Denis (1992b): "L'ouvrier d'usine au travail (1870-1914)." In: Marc Lentz et al.: *75 Joër fräi Gewerkschaften: contributions à l'histoire du mouvement syndical luxembourgeois - Beiträge zur Geschichte der luxemburgischen Gewerkschaftsbewegung*. Esch-sur-Alzette, pp. 41-72.
- Scuto, Denis (1996): "L'évolution du monde syndical luxembourgeois dans l'entre-deux-guerres." In: *Les années trente: base de l'évolution économique, politique et sociale du Luxembourg d'après guerre? Actes du colloque de l'A.L.E.H. du 27-28 Octobre 1995*. [Beiheft zu Hemecht 1996]. Luxembourg, pp. 149-160.
- Stolz, Rüdiger/Wittig, Joachim (Eds.) (1993): *Carl Zeiss und Ernst Abbe. Leben, Wirken und Bedeutung*. Jena.
- De Swaan, Abram (1988): *In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. Cambridge/Oxford.
- "Tagungsbericht Industriegeschichte. Forschungsüberblick und Perspektiven. 4. Tagung zur luxemburgischen Historiographie. 18/11/2011-19/11/2011, Esch-Belval". *H-Soz-u-Kult*, 30/01/2012 (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=4033>), [13/02/2012].
- Tenfelde, Klaus (2004): "Krupp und Stumm: Über Unternehmenskultur im Deutschen Kaiserreich." In: Hans-Walter Herrmann, Rainer Hudemann, Eva Kell (Eds.): *Forschungsaufgabe Industriekultur. Die Saarregion im Vergleich*. Saarbrücken, pp. 231-249.



- Thyssen, Geert (2009a): "Between Utopia and Dystopia? Case Studies of Open-Air Schools in Belgium, France, Germany and Italy (c. 1904-1979)". Leuven University, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Thyssen, Geert (2009b): "The 'Trotter' Open-Air School, Milan (1922-1977): a City of Youth or Risky Business?" In: *Paedagogica Historica*, 45, 1-2, pp. 51-65.
- Thyssen, Geert (2010): "The Open-Air Schools of Dudelange and Esch-sur-Alzette. A Threat to the Regular School System in Luxembourg or a Peripheral Phenomenon?" In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 301, pp. 40-42.
- Vermandere, Martine (2010): 'We zijn goed aangekomen!' Vakantiekolonies aan de Belgische kust (1887-1980). Brussel/Gent.
- De Vos, Els (2010): "Living with High-Rise Modernity: The Modernist Kiel Housing Estate of Renaat Braem, a Catalyst to a Socialist Modern Way of Life?" In: *Home Cultures* 7, 2, pp. 135-158.
- Weinstein, Barbara (1996): *For Social Peace in Brazil: Industrialists and the Remaking of the Working Class in Sao Paulo, 1920-1964*. Chapel Hill.
- Werner, Meike G. (2003): *Moderne in der Provinz: Kulturelle Experimente im Fin de Siècle*. Jena. Göttingen.
- Wilmot, Frances/Saul, Pauline (1998): *A Breath of Fresh Air. Birmingham's Open-Air Schools, 1911-1970*. Chichester.
- Worboys, Michael (1999): "Tuberculosis and Race in Britain and its Empire, 1900-50." In: Bernard Harris, Waltraud Ernst (Eds.): *Race, Science and Medicine, 1700-1960. Studies in the Social History of Medicine*. London.

## **Anschrift der Autorin und des Autors:**

Prof. Dr. Karin Priem

Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften,  
Kunst und Erziehungswissenschaften, University of Luxembourg  
Route de Diekirch, L-7220 Walferdange

Tel.: 00352 46 66 44 9741

E-Mail: [karin.priem@uni.lu](mailto:karin.priem@uni.lu)

Dr. Geert Thyssen

Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften,  
Kunst und Erziehungswissenschaften, University of Luxembourg  
Route de Diekirch, L-7220 Walferdange

Tel.: 00352 46 66 44 9758

E-Mail: [geert.thyssen@uni.lu](mailto:geert.thyssen@uni.lu)



Martin Nugel

## **Gebaute Utopie – Architektur als Transgressionsmedium des Pädagogischen**

### **1 Von der Utopie zur Entopie: Ideengeschichtliche Perspektiven auf das Verhältnis von Pädagogik, Architektur und Avantgarde**

Die Pädagogik der Moderne hat ein komplexes Set an unterschiedlichen Formen und Mitteln hervorgebracht, mit denen Menschen erzogen werden, durch die Menschen zum Lernen angeregt werden und durch die sie Bildung erfahren sollen. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden intentionale, funktionale und extensionale Handlungsformen unterschieden. Während intentionale Formen direkte und absichtsvolle Tätigkeiten darstellen, funktionale Formen indirekt und unabsichtlich geschehen, stellen extensionale Handlungsformen indirekte Arrangements dar, die aber absichtsvoll erfolgen.<sup>1</sup>

Eine der bedeutsamsten und in jüngster Zeit im Zuge des spatial, material und architectonic turn<sup>2</sup> wieder intensiver diskutierten Formen indirekter bzw. extensionaler Erziehung stellt die ‚pädagogische Gestaltung des Raums‘<sup>3</sup> in Form von Architekturen dar. Die Geschichte der Gestaltung des pädagogischen Raums in pädagogischer Absicht reicht zwar weit in Antike und Mittelalter zurück<sup>4</sup>, aber erst mit der ‚Erfindung des Pädagogischen‘<sup>5</sup> im Zuge der Aufklärung entstand neben einer differenzierteren pädagogischen Theorie, einer institutionalisierten Organisationsstruktur und einer Expansion pädagogischer Berufe sukzessive ein dezidiert pädagogischer, konkret-materieller, physisch erfahrbarer, psychisch wahrnehmbarer, sozial bedeutsa-

---

<sup>1</sup> Vgl. Tremml 2000; Geißler 1975.

<sup>2</sup> Vgl. Bachmann-Medek 2006; Priem 2008; Schöttker 2007.

<sup>3</sup> Vgl. Jelich/Kemnitz 2003.

<sup>4</sup> Vgl. Göhlich 1993; Zwick 2004.

<sup>5</sup> Vgl. Schäfer 2009.

mer und mehr und mehr funktionaler „erzieherische[r] Lebensraum“<sup>6</sup> – eine spezifische architektonische Struktur, mit der sowohl die pädagogischen Grundvorgänge wie auch die pädagogischen Subjekte an einen bestimmten und in der Regel nur für diesen Zweck konstruierten Ort gebunden sind.

Als Ergebnis dieser Entwicklung kann konstatiert werden, dass Pädagogik als professionalisierte Praxis heute räumlich ist oder – man könnte es so apodiktisch formulieren – eben nicht. In der modernen Lerngesellschaft sind die Orte der gebauten Pädagogik – neben dem eigentlichen ‚Zuhause‘, der ‚Heimat‘, die wir bewohnen – längst zum räumlichen Lebensmittelpunkt geworden, in und an denen zunehmend mehr Menschen ihre Lebens(Lern)Zeit verbringen. Diese pädagogische Gestaltung des Raums wird jüngst als ‚pädagogische Architektur‘<sup>7</sup> thematisiert. Der Terminus nimmt Bezug auf die pädagogische Funktion, Intention und Wirkung des ge- bzw. bebauten Raums und bezeichnet ein extensionales pädagogischen Handeln, dem „Überlegungen, Annahmen und Vermutungen über die im weitesten Sinn pädagogische Wirkung räumlicher Arrangements voraus[gehen]“.<sup>8</sup>

Der Architektur wird damit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung im Hinblick auf angestrebte Veränderung menschlichen Verhaltens und sozialer Verhältnisse beigemessen. Die zukünftige gesellschaftliche, staatliche und/oder individuelle Ordnung (der ‚neue‘ Mensch) kann demzufolge eben nicht allein durch intentionale Formen von Erziehung ins Werk gesetzt werden, sondern bedarf der extensionalen Konstruktion *neuer* Orte und Räume des Zusammenlebens und Lernens. Pädagogisches Handeln ist in diesem Sinne untrennbar mit Architektur verknüpft, denn die mehr oder weniger abstrakten, mehr oder weniger im- bzw. expliziten anthropologisch und bildungstheoretisch fundierten *Ideen* vom zukünftigen Menschen lassen sich doch – wenn überhaupt – nur unter konkreten raum-zeitlichen Bedingungen verwirklichen.<sup>9</sup>

In dieser sozialen bzw. individuellen Utopie treffen sich – bei aller disziplinären wie professionellen Unterschiedlichkeit – Architektur und Pädagogik. Ihre Protagonisten suchen nach dem Ort, „den es eigentlich *noch* nicht gibt“<sup>10</sup>, „den es [aber] geben müsste.“<sup>11</sup> Pädagogische Architektur antizipiert dementsprechend dezidiert erwünschte künftige individuelle gesellschaftliche Verhältnisse auf eine bestimmte, eben *architektonische* Art und Weise und

<sup>6</sup> Flitner 1963, S. 260. Flitner denkt diese Lebensraum-Ordnung allerdings nicht als materialisierten architektonischen Raum, sondern quasi als kulturellen Rahmen, in dem Erziehung geschieht.

<sup>7</sup> Der Terminus stammt – soweit ich sehe – von Heidemarie Kemnitz. Vgl. Kemnitz 2001.

<sup>8</sup> Ebd., S. 55.

<sup>9</sup> Vgl. Böhm/Hehlmann 1982, siehe auch Bilstein 1997.

<sup>10</sup> Geißler 2009, S. 7.

<sup>11</sup> Ebd., Einband.

gestaltet „das pädagogische Feld [...] unter dieser Vorwegnahme entsprechend.“<sup>12</sup>

In diesem ‚utopischen Überschuss‘, der auf Konkretisierung und Realisierung hin drängt, zeigt sich aber auch die prinzipielle Nähe der pädagogischen Architekturdiskurse und entsprechender Handlungen zu den Avantgarden der Moderne. Sowohl die Pädagogik wie die Architektur wie die Avantgarde denken rational gedachte Fiktionen im Hinblick auf das neue, innovative und verändernde Moment von Individuen und Gesellschaften und spekulieren über deren Erreichbarkeit.<sup>13</sup> Sowohl die Pädagogik wie die Architektur wie auch die Avantgarden reflektieren und produzieren Utopien als „Visionen einer besseren Gesellschaft.“<sup>14</sup>

Dieses der Avantgarde innewohnende Moment der Innovation und Erneuerung fasse ich im Kunstwort der ‚Transgression‘. Der Begriff der Transgression bezieht sich dabei auf die der Pädagogik immanenten Notwendigkeit, ihre (überwiegend literarisch-konzeptionell-philosophische) Utopieproduktion (theoretisch begründet und reflektiert innerhalb der Philosophie der Erziehung und Bildung) in einen konkreten „Ort der Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten“<sup>15</sup> zu transformieren. Nur dann hat pädagogisches Handeln ja überhaupt eine Chance auf Verwirklichung. Die pädagogische Utopie bedarf dazu notwendigerweise der architektonischen Entopie. Die Rede von der Entopie fokussiert die Realisierungs- und Konstitutionsweisen der (utopischen) Ideen. Solche Entopien können als ‚achievable places‘ verstanden werden: als erreichbare und insbesondere *gebaute* Orte in der sozialen, empirischen Wirklichkeit.<sup>16</sup> Entopien dynamisieren also gewissermaßen die Utopien, haben utopische Raumkonzepte doch etwas Statisches an sich: „Most utopian visions have a static quality to them: everything should be a certain way, which is presumed to maximally enhance everyone's quality of life and a certain architecture that will support the visionary's philosophy.“<sup>17</sup>

Mit der Notwendigkeit die Utopie in Entopie zu verwandeln, rückt das Grundproblem jeder Avantgarde in den Blick, wie nämlich die je eigenen Utopien, Ideen und Ziele Realität werden sollen. Die Entopie der Utopie, die Verwirklichung der Ideen und Utopien, und zwar ihre *dauerhafte* Realisierung ist die große Herausforderung aller Avantgarde-Bewegungen. Es ist

---

<sup>12</sup> Giesecke 2004, S. 79. Hermann Giesecke recurriert hier im Übrigen nicht auf die Architektur, sondern auf die Erziehungsutopie der Kinderfreunde der Weimarer Republik. Gleichwohl hat natürlich auch diese Erziehungsutopie eine bestimmte entopische Form angenommen.

<sup>13</sup> Vgl. Weidinger 2012.

<sup>14</sup> Giesecke 2004, S. 79.

<sup>15</sup> Ebd. (Herv. MN).

<sup>16</sup> Gifford 2007, S. 561.

<sup>17</sup> Ebd.

daher nicht verwunderlich, dass es gerade die Architektur ist, die trotz oder gerade aufgrund ihres konservativen Charakters (als bewahrendes und archivierendes Speichermedium) eine besondere Anziehungskraft für den innovativen Überschuss avantgardistischen Denkens besaß und besitzt. Es ist daher wohl kein Zufall, dass die Architektur als eines jener Medien herangezogen wurde, um die avantgardistischen Utopien *auf Dauer* zu stabilisieren.

Wenn also ein Charakteristikum der Avantgarde in der Moderne darin besteht, sich weniger an Tradition und Überlieferung zu orientieren als an der Zukunft und wenn die damit verbundene traditionskritische und mitunter normbrechende Programmatik nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine architektonische Ausgestaltung erfährt, dann stellt sich die Frage, wie diese avantgardistische Programmatik der Erneuerung gesellschaftlicher Zustände in pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskursen bzw. den Diskursen der Architektur als Disziplin und Profession aufgegriffen wurde? Darüber hinaus ist allerdings auch zu fragen, wie das den Avantgarde-Bewegungen innewohnende Streben nach einem Überschreiten der je aktuellen gesellschaftlichen Begrenzungen im pädagogischen bzw. architektonischen Denken und Handeln – als pädagogische Architektur – behandelt worden ist?

Diese Verbindung von Architektur, Pädagogik und Avantgarde rekonstruiere ich im Folgenden exemplarisch im Lichte einer ‚neuen Ideengeschichte‘<sup>18</sup>, die die immanente Dialektik von „Herrschaft und Entfremdung, [...] Macht und sozialer Kontrolle, [...] Formierung und Kodifizierung“<sup>19</sup> mit Blick auf die besondere Rolle avantgardistisch-utopischer Ideen innerhalb des Diskurses um eine pädagogische Architektur thematisiert. Als ‚Idee‘ wird in diesem Kontext „ein mehr oder weniger stabiles Ensemble von sprachlich oder bildlich artikulierten Argumenten und Vorstellungen“<sup>20</sup> bezeichnet, von dem angenommen wird, dass ihm eine spezifische Gestaltungskraft zukommt. Ideen sind also so etwas wie „„gedachte[] Ordnungen““<sup>21</sup>, von denen angenommen wird, dass sie „essentiell an der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeiten beteiligt“<sup>22</sup> sind. Im Sinne Max Webers sind solche Weltbilder „„Weichensteller“, die festlegen können, in welchen Bahnen sich das von Interessen geleitete Handeln bewegt.“<sup>23</sup> Sie bestimmen „individuellen Sinn

<sup>18</sup> Vgl. Raphael/Tenorth 2006. Die Argumentation erfolgt dabei nicht mit Blick auf einen spezifischen historischen Kontext, sondern bearbeitet dieses Verhältnis exemplarisch. Zudem wird kein Anspruch auf eine empirische Plausibilität mittlerer Reichweite erhoben, sondern vielmehr gilt das Interesse der Formulierung einer Forschungshypothese.

<sup>19</sup> Tenorth 2010, S. 139.

<sup>20</sup> Raphael 2006, S. 23.

<sup>21</sup> Ebd., S. 525.

<sup>22</sup> Ebd., S. 526.

<sup>23</sup> Ebd.

und entwerfen kollektive Orientierungsmuster, sie formen Kristallisationskerne für Interessen und unterliegen damit ständigen Auseinandersetzungen um Einfluss und Macht, sie können etablierte Ordnungen verteidigen und neue fordern, Gesellschaften differenzieren und reintegrieren. Und sie unterliegen einem ständigen inhaltlichen und funktionalen Wandel.“<sup>24</sup> Eine solche Ideengeschichte rekonstruiert dabei die „Verbindung zwischen der Analyse der Konstitution und Konzeption von Ideen einerseits und ihrer Wirkungsmächtigkeit in gesellschaftlichen Prozessen andererseits.“<sup>25</sup>

Ich bearbeite diese Thematik in drei Schritten. Zunächst skizziere ich exemplarisch den ausdrücklich avantgardistischen Impetus des Schulbaudiskurses in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg (Kapitel 2). Anschließend wird vor diesem Hintergrund die Grundproblematik der Verbindung von avantgardistischem Denken und pädagogisch-architektonischem Handeln aufgezeigt (Kapitel 3). Pädagogische Architektur lässt sich nämlich nicht nur als notwendige und nachholende Innovation – in technologischer und ästhetischer Hinsicht – charakterisieren, sondern dem entgegengesetzt geradezu als Stillstand oder sogar Rückschritt interpretieren. Die Architektur der Schule kann insofern problematisiert werden, als sie eine potenziell paternalistische Sozialtechnologie darstellt, die zwar Innovation intendiert, allerdings um den Preis der nahezu totalen Institutionalisierung und Formierung des lernenden Menschen. Die moderne Architektur stellt in dieser Hinsicht eine der umfassendsten Heterotopien im Leben des modernen Menschen dar. Sie mag zwar ästhetische Normen brechen und sich insofern in eine kritische Distanz zur Tradition des Bauens und Wohnens setzen, die Tradition der fremdbestimmten Entopie durchbricht sie in aller Regel nicht.

Angesichts dieser problematischen Verbindung von Avantgarde, Architektur und Pädagogik thematisiere ich abschließend die Konsequenzen, die sich aus der ideengeschichtlichen Reflexion von ‚pädagogischer Architektur‘ ergeben (Kapitel 4). Als Maßstab des Avantgardistischen wird dabei weder auf die Ästhetik noch auf die extensionale Effektivität im Hinblick auf pädagogische Zielerreichung rekurriert, sondern auf den Modus der Transgression. Weder ihre traditionskritische Ästhetik noch ihre innovative Technologie und Funktionalität ist der Maßstab für *pädagogische* Architektur, sondern nur das Ausmaß, in dem das Entwerfen, Planen und Nutzen von Architekturen ein Überschreiten der individuellen Lernwelt ermöglicht.

---

<sup>24</sup> Ebd., S. 527.

<sup>25</sup> Ebd.

## 2 Zum Beispiel: Die ‚pädagogische Architektur‘ der Schule – zwischen Innovation und Tradition

Für die Pädagogik ist Architektur von erheblicher Bedeutung. Die Tradierung von Welt- und Menschenbildern, Werten und Normen von einer Generation auf die nächste, die Enkulturation also und damit das „Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren“<sup>26</sup> beruht nicht allein auf *immateriellen* Praktiken, sondern auch auf *materiellen* Artefakten, nicht zuletzt eben der Architektur. Durch die architektonische Gestaltung des pädagogischen Raums wird nicht nur der Vorgang der Enkulturation architektonisch-räumlich inszeniert, sondern auch das pädagogische Interaktions- und Kommunikationsgeschehen in nicht unerheblichem Maße bestimmt und zwar auf Dauer. Dabei stellt der diachronische Charakter von Architektur, wie er sich aus ihrem Charakter als Medium der Generationenkommunikation ergibt, einen relevanten Konnex zwischen Architektur und Avantgarde dar, denn die Orientierung an einer anderen, besseren Zukunft ist das zentrale Merkmal sowohl einer pädagogischen wie auch einer architektonischen Avantgarde.

Aufzeigen lässt sich dieser Zusammenhang beispielhaft an der Diskussion um den Schulbau der Nachkriegszeit. Mit der Forderung, „gute Schulhäuser für morgen [zu] bauen“<sup>27</sup>, rückt die Architektur nach dem Zweiten Weltkrieg als Hoffnungsträgerin für eine veränderte Lernkultur mit besseren Lernbedingungen ins Zentrum einer sich innovativ gebenden Bildungsgesamtplanung.<sup>28</sup> Über ihre Architektur soll die Schule zu einem Ort des guten Lebens werden.<sup>29</sup> So findet sich bereits in der unmittelbaren Nachkriegs- und Wiederaufbauphase ein angeregter Diskurs um die ‚Neue Schule‘, der heute weitgehend vergessen ist. Verbunden war damit vor allem das Ziel, „dass in diesen Schulen eine Jugend in einem echten demokratischen Geist aufwachsen kann.“<sup>30</sup> So sollte der ‚Schulbau von heute für morgen‘ konzipiert werden.<sup>31</sup> Und auch in der zentralen aktuellen Veröffentlichung zum Thema Schulbau in Deutschland werden Forderungen nach der „gute[n] Schule der Zukunft“<sup>32</sup> erhoben, mit deren Neubau zugleich auch eine „Revitalisierung“<sup>33</sup> des Patienten Schule erhofft wird. Dies korrespondiert mit Gerold Beckers Bemerkung aus den 1960er Jahren, „dass Erziehung und Verhinderung von Erziehung in

---

<sup>26</sup> Schleiermacher 1992, S. 150.

<sup>27</sup> Seelmann 1951, S. 8.

<sup>28</sup> Vgl. Watschinger 2006.

<sup>29</sup> Vgl. Ecker 2007.

<sup>30</sup> Brödner/Kroeker 1951, S. 7.

<sup>31</sup> Vgl. Berger 1960.

<sup>32</sup> Seydel 2004, S. 122.

<sup>33</sup> Wüstenrot Stiftung 2004, Umschlag.

einem bisher kaum geahnten Maß durch Räume und ihre Ausstattung bewirkt werden“.<sup>34</sup>

Und mit der Forderung nach Bürger- bzw. Schülerbeteiligung findet sich bereits in den 1950er Jahre ein Hinweis darauf, wie die angestrebte Demokratisierung in räumlicher Hinsicht verwirklicht werden könnte:

„So sollen doch mehr als bisher auch diejenigen zur Mitverantwortung aufgerufen werden, die aus Scheu oder Gleichgültigkeit abseits stehen. Fast in jeder Gemeinde Deutschlands steht das Thema Schulhausbau zu irgendeinem Zeitpunkt auf der Tagesordnung der Stadtratssitzungen. Damit ist jedem Bürger die Möglichkeit gegeben, direkt und indirekt auf die Entscheidungen in dieser Frage einzuwirken.“<sup>35</sup>

Ganz im Zeichen der Zeit plädierte auch Becker für eine „äußere und innere Reform der Schule“ durch „grundsätzlich neue Bauformen im Schulbau“.<sup>36</sup> Unter der Perspektive einer ‚Architektur im Dienste der Pädagogik‘<sup>37</sup> wird der rationalistische Zugriff auf den pädagogischen Ort der Moderne, in und an dem sich Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung vollziehen, somit zur Voraussetzung für die quantitative Expansion der Bildungssysteme.

Die Hoffnungen, die mit der entsprechenden „grundsätzlichen Erneuerung der Schulbautypologie“<sup>38</sup> verbunden waren, hatten sich allerdings schon im Urteil der Zeitgenossen nicht erfüllt. So formulierte Wilhelm Kücker – später Präsident des Bunds Deutscher Architekten – in den 1970er Jahre eine beißende Kritik an dieser architektonischen Wende im Schulbau:

„Schulmaschinen‘ haben die ‚Schulkasernen‘ von einst abgelöst. Kritisch zu nennen ist: die Größe dieser Bauten, der keiner sich gewachsen fühlt; Raumeigenschaften, an die niemand gewöhnt ist; eine aufwendige Technik, von der sich jeder beherrscht glaubt; der Bau als Fremdkörper in seiner Umgebung, der auf alle abweisend wirkt.“<sup>39</sup>

Dieser Diskurs und die mit ihm verbundene Kritik an einer ‚unmenschlichen Architektur‘<sup>40</sup> des Lernens verebbte dann ab den 1980er Jahren zusehends. Die klassische Schultypologie mit Gang und Klassenzimmer wurde wieder der architektonische und pädagogische „Normalzustand“.<sup>41</sup>

Im Zuge der PISA-Debatte flammt das öffentliche Interesse an der baulichen Substanz und Struktur von Schulen in jüngster Zeit wieder auf. Die Parallele

---

<sup>34</sup> Becker 1967; zit. n. ebd., S. 283.

<sup>35</sup> Brödner/Kroeker 1951, S. 7.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Vgl. Perlick 1969.

<sup>38</sup> Kühn 2009, S. 283.

<sup>39</sup> Kücker 1977; zit. n. ebd., S. 283.

<sup>40</sup> Vgl. Kükelhaus 1988.

<sup>41</sup> Kühn 2009, S. 289.

zum Diskurs der 1950 und 60er Jahre ist dabei frappierend. Mit der Bezugnahme auf den Raum sind auch gegenwärtig Hoffnungen auf ein effektiveres Lehr-Lern-Geschehen und eine – vage und unbestimmte – bessere Zukunft verbunden, die vor allem mit baulichen Veränderungen verknüpft werden. So sollten Bauprogramme „baukulturell ehrgeizig“<sup>42</sup> sein, „versuchen, alte Fehler mit neuen architektonischen Mitteln zu heilen“ und „das gleichrangige Ziel der angemessenen, humanistisch ausstrahlenden Räume“<sup>43</sup> zu verfolgen – durchaus auch jenseits der Konzentration auf Energieeffizienz oder Ästhetik. Die mit der räumlichen Gestaltung verbundenen Ansprüche an die Räume der Pädagogik sind dementsprechend nicht weniger immens als in der Nachkriegszeit, wird doch erwartet, „aus den falschen, überlasteten Grundrissen, die aus Kindergärten, Schulen und Hochschulen bürokratisch optimierte Aufbewahrungsanstalten gemacht haben, Orte der Zukunft zu schälen.“<sup>44</sup> Insofern sollen sich die Erziehungskunst und die Baukunst miteinander zum ‚Wohl des Kindes‘ verbinden. Die Architektur wird auch in diesen Diskursen zum Maßstab für die Konstitution der Wissensgesellschaft der Zukunft, soll doch damit z.B. die Schule so gestaltet werden, „dass darin in idealer Weise gelehrt und gelernt werden kann.“<sup>45</sup>

In solchen Kennzeichnungen kommt der Impetus avantgardistischer Utopien klar zum Ausdruck: Weniger die kulturelle Kontinuität als die Herbeiführung einer besseren Zukunft ist das Ziel. Auch und gerade durch Architektur sollen gesellschaftliche Innovationen in Gang gesetzt werden. Dies folgt einer langen pädagogischen Tradition und gilt schon für die Reformpädagogik der Franckeschen Schulstiftung, setzt sich über die Intentionen der Philanthropen fort bis zur Reformpädagogik, erneuert sich in der Weimarer Republik, wird im Grundgedanken von der nationalsozialistischen Erziehungspolitik aufgegriffen und lässt sich in der Bildungs- und Raumplanung der 1960/70er Jahre ebenso wie in den aktuellen (baulichen) Innovationen in Schule und Kinderkrippen beobachten. Das Modernisierungsstreben folgt dabei den technologischen Innovationsmöglichkeiten der jeweiligen Epoche (z.B. durch erneuerte Energie- und Versorgungssysteme), deren ästhetischen Normvorstellungen und nicht zuletzt auch einer als jeweils ‚moderner‘ oder ‚fortschrittlicher‘ apostrophierten Pädagogik. Gerade der bildungspolitische Diskurs der Moderne verbindet sich mit der Avantgarde als einer jener sozialen Bewegungen, die sich sehr stark an Fortschrittsideen orientiert. Hierzu bedarf diese Avantgarde aber

---

<sup>42</sup> Matzig 2009, o.S.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd.



nicht nur der Pädagogik, sondern eben auch der Architektur als einer „art social im Dienste umfassender Gesellschaftsutopien“.<sup>46</sup>

Dies gilt besonders für Formen pädagogischer Architektur. Ihre Zukunftsvision bleibt nicht unbestimmt wie die Visionen anderer avantgardistischer Praktiken (nicht zuletzt die der Pädagogik) sondern materialisiert und sedimentiert sich in unausweichlicher Art und Weise. In ihr kann man sich gerade nicht „[zumindest] nicht ohne Aufwand, ohne ‚Antiprogramm‘ – beliebig verhalten“.<sup>47</sup>

### 3 Architektur als paternalistische Sozialtechnologie

Bekanntlich entstammt der Begriff der Avantgarde dem militärischen Vokabular der Vormoderne. Die *Avant Garde* stellte eine hochmobile Einheit dar, die sich auf dem Gefechtsfeld in vorderster Linie positionierte, „um ihrer Funktion des Aufklärens (feindlicher Absichten), der Bereinigung des Terrains oder hinhaltender Scharmützel gerecht werden zu können“.<sup>48</sup> Die Aufklärung erfolgte also vor dem sich bewegenden Heer und diente der Sicherung des Vormarsches.<sup>49</sup> Parallel zu Veränderungen in der Kriegsführung verlor die *Avant Garde* im Laufe des 19. Jahrhunderts allerdings ihre militärische Bedeutung.<sup>50</sup> Als „Auge des Heeres“ wurde sie „spätestens im Verlauf des ersten Weltkrieges durch technisch neuartige Aufklärungsmethoden ersetzt“.<sup>51</sup> Der Begriff der *Avant Garde* blieb zwar bestehen, wurde nun aber sukzessive in einen neuen Bedeutungskontext gestellt. In einem engen Sinne fungierte der Begriff Avantgarde ab dem 20. Jahrhundert als Selbstbezeichnung künstlerischer Eliten und zwar international. Der Begriff bezeichnete nun eine „kleine Gruppe, die künstlerische, intellektuelle oder politische Veränderungen bewirken will“.<sup>52</sup> Sie proklamierten „als ‚Vorhut‘ in allen Gattungen und diese tendenziell überwindend einen unwiderruflichen Bruch mit der überkommenen Kunst“.<sup>53</sup> Diese Avantgardebewegung lässt sich als (enges) soziales Milieu beschreiben, das die künstlerische Autonomie aufheben, Kunst in Leben überführen, den Werkbegriff tendenziell auflösen und beide – Kunst und Leben – politisieren wollte. In ihren sozialen, künstlerischen

---

<sup>46</sup> Plumpe 2004, o.S.

<sup>47</sup> Delitz 2009, S. 88.

<sup>48</sup> Plumpe 2004, o.S.

<sup>49</sup> Ebenso gut konnte die *Avant Garde* aber auch zur *Arrière Garde* werden, wenn der Rückzug befohlen und dieser gedeckt werden musste.

<sup>50</sup> Vgl. Van den Berg/Fähnders 2009, S. 4 ff.

<sup>51</sup> Plumpe 2004, o.S.

<sup>52</sup> Van Wijk 1992, S. 119.

<sup>53</sup> Asholt/Fähnders 2000, S. 15.

schen und politischen Praktiken folgte sie dem „Prinzip einer radikalen Innovation“<sup>54</sup>, mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Veränderung. Die Utopie dieser Avantgarde war also eindeutig normativ konnotiert. Dies drückt sich bereits im metaphorischen Bezug auf eine postulierte Bewegung/Fortbewegung *an der Spitze* der jeweiligen avantgardistischen Bewegungen aus. Der Begriff der Avantgarde beinhaltet daher vor allem die reflexive Selbstbezeichnung *als* Avantgarde und geht mit bestimmten inhaltlichen Kriterien einher. Dazu zählten die Anhänger der Avantgarde das postulierte Innovationspotenzial, aber auch die Provokation und den radikalen Bruch mit den Normen der entsprechenden Bevölkerungsmehrheit im Habitus und Gestus.

Insofern ist es verständlich, dass aus der militärischen Rhetorik vor allem die Metaphorik des Überblickens bzw. sich Überblick Verschaffens übernommen wurde. So heißt es in einem der Schlüsseltexte der russischen Avantgarde aus dem Jahr 1912: „Aus der Höhe von Wolkenkratzern blicken wir herab auf ihre Nichtigkeit“<sup>55</sup>. Interessant ist bei dieser Äußerung nicht nur der elitäre Anspruch, sondern in unserem Kontext vor allem die konkrete räumliche Metaphorisierung: Aus der horizontalen Fläche des Schlachtfeldes wird die Funktion des Sich-Überblick-Verschaffens in die Vertikale der Großstadt, als dem Symbol der avantgardistischen Moderne schlechthin, verlegt. Der Wolkenkratzer ermöglicht ja gerade den allumfassenden Rundum-Blick. Die Selbstbezeichnung als Avantgarde erhält damit einen neuen, wertenden Charakter. Eben weil man selbst an bzw. auf der Spitze steht, kann man einen besseren, geeigneteren und angemesseneren Überblick für sich reklamieren und sich so ein Urteil über die Entfernung des/der Anderen vom eigenen Standpunkt erlauben. Dies ist zunehmend dann nicht nur metaphorisch gemeint, sondern bewirkt eine konkret-reale Praxis der Normierung und Aus- bzw. Eingrenzung anderer sozialer Praktiken bzw. sozialer Milieus. Die Metaphorik vom Wolkenkratzer verweist damit auf den „universalistischen, gleichermaßen neuschaffenden wie vernichtenden Blick, den die Avantgardisten über Kunst und Leben schweifen lassen, um beide zu verändern“.<sup>56</sup>

Neben dieser selbstreflexiven Überhöhung der Avantgarde als Speerspitze gesellschaftlicher Innovation ist ein zweites Element der Metaphorik vom Wolkenkratzer von Bedeutung: Denn was in der entsprechenden Semantik zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass der ‚Vorhut‘-Charakter der

---

<sup>54</sup> Ebd., S. 16.

<sup>55</sup> Zit. n. Asholt/Fähnders 2000, S. 9; gemeint ist die ‚Nichtigkeit‘ der ‚alten‘ russischen Kunst um Dostojewskij oder Tolstoj.

<sup>56</sup> Ebd., S. 10.

Avantgarde sich in konkreter Architektur ausdrücken kann.<sup>57</sup> Der Bezug zur Architektur gehört zur Grundidee der Avantgarde des beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Architektur ist für die Avantgarde der Motor – das zeigt uns nicht erst die Postmoderne, sondern ließe sich ebenso an der Auseinandersetzung um die Neue Sachlichkeit in den 1950/60er Jahren, das Bauhaus, den Jugendstil oder den Klassizismus zeigen. Für die avantgardistische Utopie einer anderen Gesellschaft und deren Verwirklichung ist die Architektur also das zentrale Medium des Sozialen.<sup>58</sup> Aus Sicht der Architekturtheorie betrachtet liegen die Gründe hierfür wohl in der Eigenlogik der Architektur. Im Bauen und im Gebauten spiegeln sich nicht nur unsere Welt- und Menschenbilder,<sup>59</sup> in der Architektur symbolisiert sich nicht nur „ein Verständnis vom Menschen und seinem gesellschaftlichen Zusammenleben“,<sup>60</sup> die Architektur beinhaltet vor allem eine Effektivität mit nicht unbeträchtlichem Einfluss auf das menschliche Erleben und Verhalten.<sup>61</sup>

Von besonderer Relevanz im Hinblick auf den avantgardistischen Impetus von Architektur ist ihr Charakter als schwerem Kommunikationsmedium. Indem sie ‚flüssiges‘ Denken (Entwurfs- und Planungsideen bzw. -utopien) gleichsam fest und auf Dauer stellt, kommuniziert Architektur je bestimmte Deutungen der Welt, des Menschen und seiner gesellschaftlichen Ordnungen. Damit ist sie einer der „stärkste[n] Formel[n], in der sich der Gestaltungswille einer Gegenwart sedimentiert; und zugleich ist sie einer der mächtigsten Faktoren, durch welche die Vergangenheit die Gegenwart festlegt“. <sup>62</sup> Diesen Gedanken hat Joachim Fischer in seinem an der Generationentheorie Karl Mannheims orientierten Zugang zur Architektur expliziert. Fischer fasst Architektur in Anlehnung an Luhmann als schweres Kommunikationsmedium der Gesellschaft.<sup>63</sup> Die Funktion der Architektur ist es, die Kommunikation zwischen den Generationen auf Dauer zu stellen. „Jedes Bauwerk, das vor meiner eigenen biographischen Spanne errichtet ist, gleich ob es umgenutzt oder umgebaut worden ist, strahlt die Sinnofferte der Ahnen ab.“<sup>64</sup> Die Architektur fungiert damit als ein externaler Speicher menschlicher Handlungen und sozialer Prozesse,<sup>65</sup> die „in der Form physischer Infrastrukturen von einer

---

<sup>57</sup> Nicht umsonst stellen die um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstehenden Wolkenkratzer die Ikonen für dieses Denken dar.

<sup>58</sup> Dieser Zusammenhang kann hier nur angedeutet werden. Verwiesen sei als Beleg auf die Avantgarde des italienischen Futurismus oder der neuen Sowjetarchitektur.

<sup>59</sup> Vgl. Heidegger 1952.

<sup>60</sup> Illies 2009, S. 3.

<sup>61</sup> Vgl. Delitz 2010.

<sup>62</sup> Böhme 2005, S. XIV.

<sup>63</sup> Vgl. Fischer 2009; Mannheim 1970.

<sup>64</sup> Ebd., o.S.

<sup>65</sup> Vgl. Richter 2004.

Generation auf die nächste ‚vererbt‘<sup>66</sup> werden. Insofern sind Architekturen ‚koprpäsent‘:<sup>67</sup> Einerseits sind sie Produkte der Vergangenheit, als materielle Objekte sind sie andererseits Teil der Gegenwart und Zukunft.<sup>68</sup>

Ein weiteres, in unserem Zusammenhang bedeutsames Moment kommt hinzu: In der modernen, zunehmend artifiziellen Gesellschaft ist Architektur nicht nur ästhetisch-semiotisches Kunst(objekt), sondern stellt vielmehr eine Art Sozialtechnologie dar. Sie gibt der Gesellschaft nicht nur ein Gesicht, der Architektur kann auch eine eigene soziale und auf das menschliche Verhalten bzw. Handeln bezogene Effektivität beigemessen werden, die sich an einer Utopie des Zukünftigen orientieren lässt. Architektur erweist sich insofern nicht nur als ein Medium der Kommunikation, sondern auch als ‚Medium des Sozialen‘.<sup>69</sup> Und auch im Hinblick auf das Lernen und die Enkulturation kann der Architektur keineswegs eine passive oder sekundäre Funktion zugeschrieben werden, vielmehr ist Architektur notwendig für alle zentralen Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozesse – eben weil die Architektur der Gesellschaft omnipräsent ist. Die Architektur wird dabei mitunter geradezu zur Pädagogik umfunktioniert, etwa wenn Walter Gropius von der ‚geduldige[n] Erziehung durch den Architekten‘ spricht, die ‚beruhigend‘ und ‚ordnend zur Wohlanständigkeit der gesitteten Gesellschaft‘<sup>70</sup> beitrage. Die Architektur strahle ‚bildende Kraft aus und gestaltet so wiederum das Wesen des Menschen.‘<sup>71</sup>

Aus ideengeschichtlicher Perspektive kann also formuliert werden, dass die Architektur als soziale Praxis jenseits einer ästhetisierenden oder kunsthistorisierenden Betrachtungsweise in ihrem Kern auf nichts Geringeres als auf die ‚Formung und Erziehung des Menschen‘<sup>72</sup> zielt. Besonders trifft dies für die funktionalistische Architektur der Moderne zu. Sie kann geradezu als Inbegriff ‚einer radikalen Neukonstruktion des sozialen Raumes‘ betrachtet werden, ‚als technokratisches Sozialmanagement‘,<sup>73</sup> das zu einer ‚ingenieursmäßigen Sozialreform‘<sup>74</sup> tendiert. Gerade die architektonische Avantgarde der Moderne um Walter Gropius oder Le Corbusier glaubte, eine Architektur realisieren zu können, ‚die einer auf wissenschaftlich technisch industriellen Fortschritt orientierten Industriegesellschaft gemäß ist.‘<sup>75</sup> Das Entwerfen, Pla-

---

<sup>66</sup> Hamm/Neumann 1996, S. 54.

<sup>67</sup> Winkler 2008, S. 210.

<sup>68</sup> Vgl. ebd.

<sup>69</sup> Vgl. Delitz 2010.

<sup>70</sup> Zit. n. Wünsche 1989, S. 21.

<sup>71</sup> Zit. n. ebd., S. 22.

<sup>72</sup> Hofmann 2000, S. 91 f.

<sup>73</sup> Ebd., S. 91.

<sup>74</sup> Makropoulos 1997, S. 85 f.

<sup>75</sup> Damus 2009, S. 35 f.

nen und Bauen von Gebäuden wird mit Beginn der architektonischen Moderne funktional, konstruktiv, formal und rational begründet. Die architektonische Avantgarde folgt dem Glauben „an den wissenschaftlich-technisch-industriellen und den diesen voraussetzenden sozialen Fortschritt“.<sup>76</sup> Heraus kommt die „Industrialisierung des Bauens“.<sup>77</sup> Sicherlich kann dabei der grundlegend „*philanthropische Impetus moderner Architektur*“<sup>78</sup> nicht geleugnet werden, denn die Vertreter funktionalistischer Architektur sind ja kaum als „menschenverachtende Technokraten“<sup>79</sup> (miss) zu verstehen, ging es ihnen doch um die Lösung sozialer Fragen. Die funktionalistische Architektur speiste sich ja gerade aus den unwürdigen Umständen, unter denen vor allem Kinder und Jugendliche bis weit ins 20. Jahrhundert hinein leben und lernen mussten.<sup>80</sup> So können die Neubauten der Weimarer Zeit und auch der Nachkriegszeit – ganz im Geiste des ‚Funktionalismus‘ – als Versuch verstanden werden, wenigstens ein gewisses ‚Raumminimum‘ vorzuhalten,<sup>81</sup> das „mit der Zielvision einer konfliktfreien, harmonischen Gesellschaft“<sup>82</sup> korrespondiert. Auch insofern lässt sich das Konzept einer pädagogischen Architektur als Teil der architektonischen und pädagogischen Avantgarde des 20. Jahrhunderts verstehen.<sup>83</sup> Ihr Ziel ist die Initiierung eines kollektiven und individuellen Veränderungsprozesses, in dem auf die Konstitution eines ‚neuen Menschen‘ und einer neuen Gesellschaftsordnung gezielt wird. Als Kommunikationsmedien treffen sich Pädagogik und Architektur darin, an der Konstitution einer besseren Zukunft interessiert zu sein.

An diesem utopischen Anspruch der Avantgarde entzündete sich allerdings bekanntlich vehemente Kritik. Diese zielte vor allem auf „dogmatische Züge“ der Avantgarde, in denen „die Relativität des eigenen ästhetischen oder politisch-ideologischen Standpunktes aus den Augen verloren [wurde] oder die politische Ideologie als einzige absolute Norm [galt]“.<sup>84</sup> Dieser „– vermeint-

---

<sup>76</sup> Ebd., S. 36.

<sup>77</sup> Ebd.

<sup>78</sup> Hofmann 2000, S. 89.

<sup>79</sup> Ebd.

<sup>80</sup> Auch für die Vormoderne könnte man dieses Motiv aufzeigen, etwa in Pestalozzis Stanser Experiment oder in Wilkers Fürsorgeanstalt in Berlin-Lichtenhof. Wenngleich in beiden Projekten vorhandene Architekturen für pädagogische Prozesse transformiert und keine Neu-/Zweckbauten initiiert wurden, verweist diese Raumpraxis auf die – aus heutiger Sicht – unhaltbaren Zustände der entsprechenden historischen Lern- und Erziehungsräume.

<sup>81</sup> Als ‚Raumminimum‘ kann die Forderung nach ausreichend Platz, Wärme und Licht im Klassenraum der Dorfschulen in Analogie zum ‚Wohnungsminimum‘ im Sinne von Gropius verstanden werden. Vgl. Hofmann 2000, S. 90.

<sup>82</sup> Ebd., S. 91.

<sup>83</sup> Vgl. van den Berg/Fähnders 2009.

<sup>84</sup> Van Wijk 1992, S. 120.

liche oder tatsächliche – Universalismus-Anspruch der frühen Avantgarde“<sup>85</sup> wurde in der Perspektive der kritischen Theorie und ihrem Anspruch einer Demokratisierung der Gesellschaft vehement zurückgewiesen. Die Annahme, dass es bestimmte (genialische) Personen oder Gruppen gibt, die im Verlauf des gesellschaftlichen Fortschritts ‚an der Spitze‘ stünden, den anderen gar ‚voranschreiten‘ (während dieser Rest dem leuchtendem Vorbild einfach folgen müsste) erscheint hier nicht nur als unzulässige Proklamation eines elitären Sonderwissens,<sup>86</sup> sondern letztlich auch als herrschaftlicher, ja gewaltvoller Akt, der der selbst ernannten Avantgarde einen herausgehobenen Sonderstatus zubilligte und einen autoritären Führungsanspruch reklamierte. In diesem Sinne kritisierte Jürgen Habermas bekanntlich die Avantgarde, weil „die Orientierung nach vorne, die Antizipation einer unbestimmten, kontingenten Zukunft, der Kult des Neuen [...] in Wahrheit die Verherrlichung der Aktualität [bedeuten], die immer von neuem subjektiv gesetzte Vergangenheit gebiert“.<sup>87</sup> Habermas forderte daher, sich gegenüber der Avantgardebewegung zu ‚immunisieren‘, da sie unweigerlich ein rückwärts-gewandtes Element in sich trüge. Dass der „Kult des Neuen“,<sup>88</sup> den die Avantgarde mitunter betrieb, im Blick einer Dialektik der Aufklärung nicht unverdächtig war, erklärt sich aus dem vermessenen Anspruch auf universale Gültigkeit, dem linearen Zukunftsglaube sowie der elitären Selbstpositionierung als Spitze einer Bewegung.<sup>89</sup> Avantgardistische Innovationen scheinen in der Sicht Habermas’ weder notwendig noch legitim zu sein und zwar weil in der Postmoderne die Grenzen zwischen Kunst und Leben, Hoch- und Massenkultur verwischen. Ästhetisch-utopische Innovationen sind daher geradezu gefährlich und kontraproduktiv, weil antidemokratisch und es gelte, sie in die „lebensweltliche Aktivität kommunikativ-vernünftigen Handelns“<sup>90</sup> zu überführen.

Vor diesem Hintergrund erweist sich der Rekurs auf die architektonische Avantgarde aus bildungstheoretischer Sicht insofern als problematisch, als damit eine potenziell paternalistische und sozialtechnologische Praxis legitimiert wird, die zwar Innovation intendiert, allerdings um den Preis der nahezu totalen Institutionalisierung und Formierung des Menschen. Die moderne Architektur stellt in dieser Hinsicht eine der umfassendsten Heterotopien im Leben des modernen Menschen dar. Sie mag zwar ästhetische Normen brechen und sich insofern in eine kritische Distanz zur Tradition des Bauens und

---

<sup>85</sup> Van den Berg/Fähnders 2009, S. 9.

<sup>86</sup> Vgl. Honneth 2007.

<sup>87</sup> Habermas 1990, S. 47.

<sup>88</sup> Van den Berg/Fähnders 2009, S. 9.

<sup>89</sup> Vgl. ebd.

<sup>90</sup> Asholt/Fähnders 2000, S. 20.

Wohnens setzen. Die Tradition der fremdbestimmten Interventionen durchbricht die Entopie der Utopie damit in aller Regel nicht. Denn gerade die utopische Pädagogik operierte in ihren theoretischen Entwürfen stets im Hinblick auf solche Gesten der klassischen Avantgarde mit ihrer Vorstellung eines in sich geschlossenen, abgeschirmten, gut zu überwachenden und zu den Wirkungserwartungen passenden Raums und damit verbundener Hoffnungen. „Alle Wirkungserwartungen hängen von Raumprogrammen ab“,<sup>91</sup> so lautet die grundlegende Hypothese. Dies gilt besonders für solche Vorstellungen, die auf der Idee einer einheitlichen Erziehung basieren, in der die individuellen und kollektiven Veränderungen der für alle in Frage kommenden Personen durch identische Effekte erzielt werden sollen. Der manifeste soziale Raum der Architektur scheint dies zumindest wahrscheinlicher zu machen. Denn diese Veränderungen können nur bei geschlossenen, kontrollierbaren und „pädagogisch aufgeladenen Räumen“<sup>92</sup> angenommen werden. Die Architektur als gebauter Entopie erlaubt daher den totalen Zugriff auf die lernenden Subjekte: „Nur wenn die Orte in einem buchstäblichen und in einem symbolischen Sinne überschaubar sind, lassen sich weitgehende pädagogische Wirkungserwartungen mit ihnen verbinden.“<sup>93</sup>

Die pädagogische Architektur weist in dieser Hinsicht alle Merkmale einer Art pädagogischen Paternalismus’ auf, denn sie stellt eine

„flexible asymmetrische Konstellation eines Ordnungsgefüges innerhalb eines bestimmten historischen/sozialen Kontextes“ dar, „in dem pädagogische Akteure (oder pädagogische Institutionen) X die Autonomie- und Freiheitsräume von Adressaten Y in ethisch relevanter Hinsicht, durch Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen für Interaktion (durch Arrangements, strukturelle Vorgaben, Anreizstrukturen etc.) oder durch Praxen, Regeln etc. (oder deren *Unterlassung*) mit oder ohne Wissen, jedoch ohne Zustimmung der Adressaten und unter Voraussetzung bestimmter Wirkungsannahmen mit dem Ziel temporär einschränken und gestalten, eine autonome Lebensführung und längerfristig ein gutes Leben zu ermöglichen.“<sup>94</sup>

Versteht man die pädagogische Architektur als Avantgarde einer paternalistischen und sozialtechnologischen Kommunikation zwischen den pädagogischen Generationen, dann ist zu fragen, ob nicht gerade die Realisierung bzw. Materialisierung des idealen Ortes – also die Entopie – einen Bereich pädagogischen Handelns darstellt, durch den das „Technologiedefizit der Erzie-

---

<sup>91</sup> Oelkers 1993, S. 631.

<sup>92</sup> Ebd.

<sup>93</sup> Ebd., S. 632.

<sup>94</sup> Drerup 2013; vgl. dazu auch Drerup 2012.

hung<sup>95</sup> überwunden werden könnte? Mit der hermetischen Geschlossenheit scheint zumindest die Raum-Frage plan-, steuer- und beherrschbar zu sein. Architektur wäre demzufolge eine Art Basisprogramm mit verhaltenslenkender Wirkung, mit dem die räumlichen Bedingungen der Erziehung beherrschbar werden und der Erziehungsprozess möglichst umfassend geplant, kontrolliert und standardisiert werden kann. Architektur wird zur Verdinglichungs- und Erziehungsmaschine, ja zum Medium der Zähmung und Kontrolle und die Pädagogen/Pädagogik auf die Rolle des „Wächter[s]“<sup>96</sup> über den Raum reduziert bzw. zum „extramundanen Arrangeur der Bewegungen im pädagogischen Feld“.<sup>97</sup> Bereits Erich Geißler hat ein derartiges technisches Erziehungsmittelverständnis kritisiert, welches Erziehungsmittel in Analogie zu physikalischen Vorgängen auf eine Zweck-Mittel-Relation verkürzt: „Auf ein genau vorgeplantes Ziel hin werden einzelne Schritte abgestuft vorbereitet, dafür notwendige Mittel bereitgestellt und angewendet“.<sup>98</sup> Die pädagogische Architektur erscheint dann „in Analogie zu handwerklich-technischen Geräten, gleichsam als Werkzeug in der Hand des Erziehers, mit denen er an einem Objekt Handlungen vollzieht.“<sup>99</sup> Das „Trauma“ der „*nichtkontrollierten* Wirkungen“<sup>100</sup> scheint somit heilbar zu sein.

Zwar ist auch die pädagogische Architektur der klassischen Avantgarde – das ist wohl keinem Ansatz abzuspochen – auf die lernenden Subjekte hin ausgerichtet. In den routinisierten Entwurfs- und Planungsverfahren wird das subjektive Wollen der ‚gewöhnlichen Akteure‘, deren Interessen im Hinblick auf räumliche Identitäten aber mehr oder weniger stark ignoriert. Sicherlich ist nicht jede räumlich-architektonische Gestalt(ung) *per se* mit einer solchen Einschränkung von Handlungsfreiheit verbunden. Durch ihre Serialität, Massenmedialität und die ökonomisierten Planungsabläufe *tendiert* die Konstitution und Produktion des pädagogischen Raums als Architektur jedoch in einer bedenkenswerten Art und Weise zum Paternalismus. Sicherlich impliziert eine bestimmte Form von Architektur keinen Zwang, sich so und so zu verhalten. Paternalistisch ist ein solches Vorgehen aber insofern, als bestimmte diskursive Akteure ohne expliziten Auftrag bzw. explizite Zustimmung der pädagogischen Subjekte handeln, d.h. Wissen über Räume generieren, codieren und dadurch konkrete Lebens- und Lernräume konstituieren und produzieren. Insofern handeln diese Diskursakteure stellvertretend für die ‚gewöhnlichen Akteure‘, zu-

---

<sup>95</sup> Luhmann/Schorr 1982, S. 11. Luhmann versteht Technologie als „die Wissenschaft von den Kausalverhältnissen, die praktischen Intentionen zugrunde liegen und nach denen das Handeln sich richten muss, wenn es Erfolg haben will“. Ebd.

<sup>96</sup> Herzog 2006, S. 27.

<sup>97</sup> Ebd., S. 97.

<sup>98</sup> Geißler 1975, S. 22.

<sup>99</sup> Ebd.

<sup>100</sup> Oelkers 1993, S. 641.



meist allerdings ohne je sich zumindest über deren Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten in Kenntnis gesetzt zu haben. Ein solcher Paternalismus greift zwar nicht in die Handlungsfreiheit des Einzelnen ein, restringiert gleichwohl aber dessen Selbstbestimmtheit, Selbstverständnis und Selbstverhältnis in einem nicht unerheblichen Ausmaß. Insofern etablieren paternalistische erziehungswissenschaftliche Raumdiskurse eine „*normative Differenz*“ zwischen Akteur und dem Adressaten des bevormundenden Handelns.<sup>101</sup> Die pädagogische Architektur stellt insofern eine prinzipielle Asymmetrie in der Beziehung zwischen Diskurssprechern und Diskursteilnehmern, Planern und Nutzern, wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, Expertenwissen und Laienwissen auf Dauer.<sup>102</sup> Als im weitesten Sinne „politisches Artefakt“<sup>103</sup> erfüllt die pädagogische Architektur damit „objektive Interessen und Bedürfnisse struktureller Eliten“,<sup>104</sup> vermittelt innerhalb der Kommunikation der pädagogischen Generationen bestimmte Werte und Normen und erfüllt damit potenziell „subjektive Interessen kultureller Eliten.“<sup>105</sup> Und sie ist nicht zuletzt Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und paternalistischer, sozialtechnologischer Prozesse und Strukturen. Die Architektur ist in dieser Hinsicht eines der wirkungsvollsten pädagogischen Dispositive für die Hervorbringung von Subjektivität.<sup>106</sup> Sie ist eines der ‚heterogenen Ensemble‘ (bestehend aus handelnden Menschen, Diskursen, Schriften, Reden, Gesetzen, aber auch Institutionen, Gegenstände, Artefakten usw.), das pädagogische Asymmetrien, Macht- und Gewaltverhältnisse potenziell perpetuiert, anstatt diese aufzulösen.<sup>107</sup>

Zusammenfassend könnte man also sagen, dass sich sowohl die Utopie- wie auch die Entopieproduktion der architektonischen und pädagogischen Avantgarde zwar als „Motor der Kultivierung und Höherbildung des Menschen“<sup>108</sup> verstehen lässt. Allerdings stellt der Konnex von Pädagogik und Architektur aber auch ein „konstitutives Moment der Disziplinargesellschaft der Moderne“ dar.<sup>109</sup> Die Idee bzw. Theorie der Schulhausarchitektur folgt nach 1945 zwar dem innovativen Charakter der Avantgarde im Hinblick auf eine neue Ästhetik und Funktionalität, unterläuft allerdings den – im Sinne einer päd-

---

<sup>101</sup> Giesinger 2005, S. 20.

<sup>102</sup> Vgl. Horkheimer 1992.

<sup>103</sup> Vgl. Gottschall 1987.

<sup>104</sup> Ebd., S. 46.

<sup>105</sup> Ebd.

<sup>106</sup> Vgl. Foucault 1978.

<sup>107</sup> Vgl. ebd.

<sup>108</sup> Ebd.

<sup>109</sup> Ebd. Weitere Forschungen wären darüber hinaus notwendig, um den Modus herauszuarbeiten, „in dem die Ideen Realität gewinnen“. Ebd., S. 139. Sie können an dieser Stelle nur als Forschungsdesiderat benannt werden.

gogischen Architektur formulierten – Anspruch auf eine Demokratisierung des Bauens, d.h. vor allem einer weitergehenden Selbstbestimmung und Selbstverfügtheit der Lebens- und Lernwelt von Schülerinnen und Schülern. Insofern lässt sich das in pädagogischer Absicht Gebaute nach dem 2. Weltkrieg zwar als notwendige und nachholende Innovation – in technologischer und ästhetischer Hinsicht – charakterisieren, zugleich findet sich aber auch ein starkes Moment Beharrung, das man auch als Stillstand oder sogar als Rückschritt interpretieren könnte. In ästhetischer und funktionaler Hinsicht war die pädagogische Architektur der Schule vielleicht durchaus innovativ, in pädagogischer Hinsicht war sie allerdings eher traditionell. Dies zeigt sich auch daran, dass Schulhausarchitektur entweder ein Thema der Ästhetik, der Optimierung von Lehr-Lernprozessen, der organisationalen und institutionellen Funktionalität innerhalb des Schulentwicklungsdiskurses – aber kein Thema einer kritischen Bildungstheorie war (und mitunter immer noch ist). Das mag auch erklären, warum das Thema der Macht im Kontext von pädagogischer Architektur im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs, auch im historischen Diskurs bislang kaum Aufmerksamkeit erlangt hat.

#### 4 Architektur als Transgressionsmedium der Pädagogik?

Während die Avantgarde-Bewegung des 20. Jahrhunderts die Architektur ganz selbstverständlich zu ihren treibenden Kräften zählte,<sup>110</sup> ist die architektonische Avantgarde kaum je Gegenstand einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion gewesen. Weder für die empirische Bildungsforschung noch für die Erziehungs- und Bildungsphilosophie stellt die Architektur einen ernsthaften Referenzpunkt für Theorie und Forschung dar.<sup>111</sup> Das ist insofern verwunderlich, als gerade die avantgardistischen Architekturstile und -debatten nicht selten Auslöser oder Ausdruck theoretischer Entwicklungen auch in den Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften waren, wie Dieter Lenzen vor längerer Zeit bemerkte.<sup>112</sup>

Man kann in der weitgehend „systematische[n] Desensibilisierung“<sup>113</sup> der Pädagogik für die architektonische Avantgarde aber auch ein Stück Realismus angesichts des viel zitierten Scheiterns bzw. gar Todes der historischen Avantgarde<sup>114</sup> und ihres übersteigerten Anspruchs sehen, „die tradierten

<sup>110</sup> Vgl. Damus 2009; Van den Berg/Fähnders 2009.

<sup>111</sup> Als Ausnahmen vgl. z.B. Böhme 2009; Göhlich 1993; Jelich/Kemnitz 2003; Wigger/Meder 2002.

<sup>112</sup> Vgl. Lenzen 2001.

<sup>113</sup> Rittelmeyer 2002, S. 226.

<sup>114</sup> Vgl. Bürger 1995; Mann 1991.

Funktionen der Kunst und mit ihnen das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft ändern zu wollen.“<sup>115</sup> Aufgrund ihres paternalistischen und sozialtechnologischen Charakters tritt gerade die als pädagogisch deklarierte Architektur in einen gewissen Gegensatz zu bildungstheoretisch formulierten Ansprüchen nach Selbstverfügtheit und Selbstbestimmung des eigenen Lebens. Dabei ist gegenüber den Annahmen vom Tod oder Scheitern der Avantgarde festzuhalten, dass schon allein die „fortdauernde Präsenz der Avantgarde in heutigen Diskursen [...] zumindest ein Indiz dafür [ist], dass von ihr Fragen aufgeworfen worden sind, die vielleicht noch immer auf der Tagesordnung stehen, sicher aber keine sie ‚aufhebenden‘ Antworten gefunden haben.“<sup>116</sup> Im Anschluss an das Versiegen künstlerischer bzw. des Scheiterns politischer Avantgarden erscheint von hieraus betrachtet die bewusste Abkehr vom Konzept der Avantgarde und dementsprechende theoretische Neubewertungen in der so genannten Neo-Avantgarde nur folgerichtig und für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Räume vielversprechend.<sup>117</sup> Denn wenn der klassische Avantgarde-Begriff aufgrund seines totalitären und antidemokratischen Anspruchs fragwürdig geworden ist, wie es Habermas herausgearbeitet hat, dann bedarf es eines Begriffs von Avantgarde, der dessen ideologische Überhöhung vermeidet und vielmehr als Beobachtungsformel dafür dient, wie gerade die Avantgarde selbst im Namen des Fortschritts neue Formen von paternalistischer Herrschaft und ungerechtfertigter Abhängigkeit in Gang setzt(e).

Die architektonische Avantgarde kann in der Perspektive einer neuen Ideengeschichte nicht einfach mehr als ‚Speerspitze‘ eines Fortschritts verstanden werden, sondern nur im Kontext von „Herrschaft und Entfremdung, [...] Macht und sozialer Kontrolle, [...] Formierung und Kodifizierung“<sup>118</sup> der pädagogischen Praxis. Demzufolge ist die pädagogische Architektur der Moderne in ihren utopischen und avantgardistischen Tendenzen als eine der zentralen „Praxen und Praktiken der *pädagogischen* Erzeugung und Selbsterzeugung des Menschen“<sup>119</sup> zu reflektieren. Die Interdependenz von architektonischer Avantgarde und pädagogischer Utopie ist als Geschichte eines politisch-kulturellen Machtanspruchs zu lesen, wie sie weite Teile der politisch-kulturellen Avantgarde des 20. Jahrhunderts durchzieht. In dieser Geschichte und ihren vielfältigen Realisierungen spiegeln sich die Widersprüche der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung sowie des sozialen Wandels überhaupt. Als paternalistische Sozialtechnologie gerät die pädago-

---

<sup>115</sup> Müller 1984, S. 7.

<sup>116</sup> Asholt/Fähnders 2000, S. 21.

<sup>117</sup> Vgl. van den Berg/Fähnders 2009.

<sup>118</sup> Tenorth 2010, S. 139.

<sup>119</sup> Ebd., S. 147 (Herv. MN).

gische Architektur der Moderne unweigerlich in die Paradoxie von Freiheit und Zwang, Organisation und Interaktion, Kultur und Natur, Individuum und Gesellschaft<sup>120</sup> und wird zu einem Problem für die Theorie und Praxis der Bildung. Denn in der Architektur gibt die Pädagogik ihrer Vorstellung vom ‚neuen Menschen‘ eine machtvolle, paternalistische und schwere Form, sie erzeugt eine Realität, die aufgrund ihrer Omnipräsenz nahezu unausweichlich wird und all das in der Regel ohne, dass die pädagogischen Subjekte (sowohl die Lernenden wie auch die Lehrenden) am Prozess des Entwerfens und Planens, Konstruierens und Produzierens von Architektur mitwirken könnten. Nicht zuletzt ist Architektur damit instrumentalisierbar für solche Ziele, deren pädagogische Legitimität nicht mehr gegeben ist. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn diese sich – wie in der avantgardistischen Innovationsrhetorik der Diskursperspektive einer *pädagogischen* Architektur – direkt auf die Planungs- und Machbarkeitsutopien der klassischen Architektur- und Pädagogikavantgarde beziehen. Dieser Diskurs torpediert schon in seiner bloßen Rhetorik das Ideal der Selbstbestimmung der pädagogischen Subjekte als bauende und wohnende Menschen. Aus ideengeschichtlicher Perspektive ergibt sich angesichts der hier vorgelegten diskursiven Befunde also ein starkes Ungleichgewicht zwischen der Architekturavantgarde in Form der pädagogischen Architektur als Entopie einerseits und der anvisierten pädagogischen Utopie der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“<sup>121</sup> als Grundprinzip pädagogischen Handelns andererseits.

Als Fazit ist daher festzuhalten, dass gerade deswegen die Architektur einen relevanten Gegenstandsbereich einer philosophischen und historischen Bildungsforschung darstellen müsste, da über die pädagogische Rationalität und Dignität von Architektur nachgedacht und aufgrund ethischer Kategorien entschieden werden muss, wie letztlich welche gebaute Entopie der pädagogisch-architektonischen Utopie konstituiert und produziert werden soll. Der Anspruch der Avantgarde kann in diesem Sinne nicht mehr an bestimmte, definitorische Merkmale wie Provokation, Innovation und Selbstreflexivität gebunden werden<sup>122</sup>, da der normativistische Charakter solcher semantischen Selbstzuschreibungen die damit verbundenen Machtansprüche mehr verschleiert als aufdeckt. Die Konsequenz daraus ist vielmehr eine Reformulierung der Beobachtungsperspektive. Als Maßstab des Avantgardistischen der Architektur als Medium des Pädagogischen kann angesichts des problematischen Gehalts des Begriffs und seiner Ausprägungsformen weder auf die Ästhetik noch auf die extensionale Effektivität im Hinblick auf pädagogische

---

<sup>120</sup> Vgl. Helsper 2010.

<sup>121</sup> Benner 2010, S. 11.

<sup>122</sup> Die Avantgarde ist insofern „kein Monolith“, denn es „gibt [...] keine Merkmale, die ausnahmslos für die gesamte Avantgarde gelten könnten“. Van den Berg/Fähnders 2009, S. 15.

Zielerreichung rekuriert werden. Weder ihre traditionskritische Ästhetik noch ihre innovative Technologie und Funktionalität ist der Maßstab für *pädagogische* Architektur, sondern nur das Ausmaß, in dem das Entwerfen, Planen und Nutzen von Architekturen ein Überschreiten der individuellen Lern- und Lebenswelt ermöglicht.

Diesen Modus bezeichne ich als ‚Transgression‘. Der Begriff der Transgression beschreibt dabei nichts anderes als die Tatsache, dass das pädagogische Handeln (als per definitionem *sozialem* Handeln) mit und durch Architektur – als sehr viel stärker symbolischem und materialisiertem Handeln – extensio-nal überschritten wird. Die Architektur fügt dem pädagogischen Handeln also etwas hinzu, was in den unzähligen immateriellen, sprachlichen und symbolischen Handlungen von Pädagogen und Pädagoginnen nicht vorhanden ist. Der Begriff der Transgression kann aber auch normativ verwendet werden, in dem nach der Art und Qualität dieser Überschreitung des Pädagogischen durch das Architektonische gefragt wird. Hier können drei Richtungen einer solchen transgressiven Überschreitung genannt werden: Transgressiv wäre pädagogische Architektur demzufolge erstens dann, wenn Planungs- und Entwurfsprozesse partizipativ an den Interessen und Bedürfnissen aller Nutzer und Nutzerinnen orientiert wären. Zweitens läge der transgressive Charakter pädagogischer Architektur darin, Prozesse der individuellen Raumaneignung zu initiieren und so zu einer positiven räumlichen Identität der Lernenden beizutragen. Und drittens wäre pädagogische Architektur dann transgressiv, wenn in ihr das Wagnis eingegangen wird, eine solche Architektur zu bauen, die – auch in ästhetischer und funktionaler Hinsicht – nicht nur Neues zu bauen wagt, sondern auch *anders*. Zu überwinden wäre damit die routinisierte Serialität des Massenmediums ‚Schularchitektur‘ mit ihrer immer gleichen Ikonographie und Ideologie, einzulösen wäre der Anspruch einer Demokratisierung bzw. Humanisierung des Bauens bzw. des Gebauten. Transgressiv in einem normativen Sinne wäre demzufolge eine pädagogische Raumpraxis, die Architektur als Medium versteht, mit der insbesondere die sozialtechnologischen und paternalistischen Machtansprüche von Architektur überwunden und überschritten werden. Mit dem Signum der Transgression können Formen architektonisch-pädagogischen Handelns beschrieben werden, die eine Unterschreitung pädagogischer Standards bzw. eine Missachtung pädagogischer Statik darstellen. Die Idee der Transgression dient damit als Maßstab dafür, inwiefern die auf der avantgardistisch-utopischen Idee der Entopie basierende gesellschaftliche Konstruktion und Produktion von Architektur als erzieherisch bzw. bildend behauptet werden kann bzw. gelten soll. Als Transgressionsmedium des Pädagogischen ist Architektur also – jenseits der Allmachtsphantasien der klassischen architektonischen bzw. pädagogischen Avantgarden, wie sie sich beispielhaft im Schulbaudiskurs der Nach-

kriegszeit zeigen – an einen Raum zu binden, „der eine reflexive Distanz, ein distanziertes Verhältnis zu sozialen und subjektiven Selbstverständnissen, zu Wissensordnungen und sozialen Gegebenheiten ermöglicht.“<sup>123</sup> In diesem Sinne würde eine dezidiert *pädagogische* Architektur erst dann eine Transgression von Individuum und Gesellschaft darstellen und insofern den klassisch-avantgardistischen Anspruch der Innovation und Provokation erfüllen, wenn sie der Bildung – verstanden „als Maßstab des Pädagogischen ... als Selbstbildung durch Aneignung und Kritik, durch Begegnung und Weiterentwicklung“<sup>124</sup> bzw. als der „Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils“<sup>125</sup> – Platz verschafft, Orte bereitet und Raum gibt. Der normative Maßstab der Transgression beschreibt dann das, „was nicht verloren gehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person.“<sup>126</sup>

## Literatur

- Apel, Jürgen (2003): ‚Steinerne Imperative‘ der Erziehung. – Das ‚Haus der Deutschen Erziehung‘ in Bayreuth (NS) und das ‚Haus der Lehrers‘ in Berlin (DDR). In: Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb., S. 479-497.
- Asholt, Wolfgang/Fähnders, Walter (2000): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Der Blick vom Wolkenkratzer. Avantgarde – Avantgardekritik – Avantgardeforschung. Amsterdam; Atlanta, S. 9-27.
- Bachmann-Medik, Doris (2006): Spatial Turn. In: Diess. (Hg.): Cultural Turns. Reinbek bei Hamburg, S. 284-338.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
- Berger, Wilhelm (1960): Schulbau von heute für morgen. Göttingen u.a.
- Bilstein, Johannes (1997): Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In: Becker, Gerold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hg.): Räume bilden. Donauwörth, S. 19-52.
- Böhm, Winfried/Hehlmann, Wilhelm (<sup>12</sup>1982): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.
- Böhme, Hartmut (2005): Raum – Bewegung – Topographie. In: Ders. (Hg.): Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext. Stuttgart, S. IX-XXIII.
- Böhme, Jeanette (Hg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, S. 283-298.
- Brödner, Erika/Kroeker, Immanuel (1951): Moderne Schulen. München.
- Bürger, Peter (<sup>2</sup>1995): Theorie der Avantgarde. Frankfurt a.M.

<sup>123</sup> Schäfer 2009, S. 7. Auch Schäfer denkt dabei erstaunlicherweise nicht an die konkrete Architektur.

<sup>124</sup> Apel 2003, S. 495.

<sup>125</sup> Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 36.

<sup>126</sup> Böhm/Hehlmann 1982, S. 78.

- Damus, Martin (2009): Stichwort: Architektur. In: Van den Berg, Hubert/Fähnders, Walter (Hg.): Metzler Lexikon Avantgarde. Stuttgart u.a., S. 35-41.
- Delitz, Heike (2009): Architektursoziologie. Bielefeld.
- Delitz, Heike (2010): Gebaute Gesellschaft. Frankfurt a. M. u.a.
- Drerup, Johannes (2012): Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (5), S. 640-657.
- Drerup, Johannes (2013): Aporien der Macht(-losigkeit): Legitimationsprobleme einer Pädagogik, die ihre Grundlagen fehlerkonzipiert. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft. Köln, 20.03.2013.
- Ecker, Hans-Peter (Hg.) (2007): Orte des guten Lebens. Würzburg.
- Fischer, Joachim (2009): Architektur. ‚Schweres‘ Kommunikationsmedium der Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (25). Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/31934/architektur-schweres-kommunikationsmedium-der-gesellschaft?p=all> (zuletzt abgerufen: 29.03.2013)
- Flitner, Andreas (Hg.) (1963): Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Unter Mitarbeit von Walter Seitter. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (Hg.) (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Dt. Ausg. Berlin.
- Geißler, Erich Eduard (<sup>5</sup>1975): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn/Obb.
- Geißler, Heiner (2009): Ou Topos. Suche nach dem Ort, den es geben müßte. Köln.
- Giesecke, Hermann (2004): ‚Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft‘. Die sozialistische Erziehungsutopie der ‚Kinderfreunde‘ in der Weimarer Zeit. In: Hoffmann, Dietrich/Uhle, Reinhard (Hg.): Utopisches Denken und pädagogisches Handeln. Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Hamburg, S. 79-88.
- Giesinger, Johannes (2005): Pädagogischer Paternalismus. Eine ethische Rechtfertigung. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/3624/files/zu07026.pdf>, zuletzt abgerufen am 29.03.2013.
- Gifford, Robert (<sup>4</sup>2007): Environmental psychology. Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- Gottschall, Walter (1987): Politische Architektur: begriffliche Bausteine zur soziologischen Analyse der Architektur des Staates. Bern u.a.
- Göhlich, H. D. Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim.
- Habermas, Jürgen (1990): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: Ders. (Hg.): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze. Leipzig: Reclam, S. 32-54.
- Hamm, Bernd/Neumann, Ingo (1996): Siedlungs-, Umwelt- und Planungssoziologie. Opladen.
- Heidegger, Martin (1952): Bauen Wohnen Denken. In: Bartning, Otto (Hg.): Mensch und Raum. Darmstädter Gespräch 2. Darmstadt: Neue Darmstädter Verl.-Anst., S. 72-84.
- Helsper, Werner (<sup>9</sup>2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich, S. 15-34.
- Herzog, Walter (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Studienausg. Weilerswist.
- Hofmann, Martin Ludwig (2000): Architektur und Disziplin. Über die Formbarkeit menschlicher Existenz in der Moderne. Egelsbach u.a.
- Honneth, Axel (2007): Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der kritischen Theorie. Frankfurt a.M.
- Horkheimer, Max (1992 [1937]): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a.M.



- Illies, Christian (2009): Architektur als Philosophie - Philosophie der Architektur. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (25), S. 3-6.
- Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kemnitz, Heidemarie (2001): ‚Pädagogische‘ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: Die Deutsche Schule 93 (1), S. 46-57.
- Kühn, Christian (2009): Rationalisierung und Flexibilität. Schulbaudiskurse der 1960er und 70er Jahre. In: Böhme, Jeanette (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, S. 283-298.
- Kükelhaus, Hugo (<sup>6</sup>1988): Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln.
- Lenzen, Dieter (2001): Architektur und Theoriestile in der Erziehungswissenschaft. Eine prognostische Skizze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1), S. 51-59.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Diess. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 11-40.
- Makropoulos, Michael (1997): Modernität und Kontingenz. München.
- Mannheim, Karl (1970): Wissenssoziologie. Neuwied am Rhein u.a.
- Mann, Paul (1991): The Theory-Death of the Avantgarde. Bloomington.
- Matzig, Gerhard (2009): Wettrüsten am Bau. Technologie als Heilsversprechen: Energieeffiziente Architektur ist die Apparatedizin des ökologischen Zeitalters. In: Süddeutsche Zeitung, 18.06.2009, S. 11.
- Müller, Michael (1984): Architektur und Avantgarde. Ein vergessenes Projekt der Moderne? Frankfurt a.M.
- Oelkers, Jürgen (1993): Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (4), S. 631-650.
- Perlick, Peter (1969): Architektur im Dienste der Pädagogik. Ratingen.
- Plumpe, Gerhard (2000): Avantgarde. Online im Internet. Online verfügbar unter <http://www.ruhr-uni-bochum.de/komparatistik/basislexikon/texte/avantgarde/> (zuletzt geprüft am 29.03.2013).
- Priem, Karin (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim, Basel (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 58).
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Richter, Peter (2004): Architekturpsychologie. Eine Einführung. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Rittelmeyer, Christian (2002): Qualitätsmerkmale des Schulbaus. In: Wigger, Lothar/Meder, Norbert (Hg.): Raum und Räumlichkeit. Bielefeld, S. 203-227.
- Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn; München u.a.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1992): Pädagogische Vorlesungen. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne; von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart; ein Lesebuch. München, S. 149-154.
- Schöttker, Detlev (2007): Architektur als kulturelles Dispositiv. In: Heidbrink, Ludger/Welzer, Harald (Hg.): Das Ende der Bescheidenheit. München, S. 105-109.
- Seelmann, Kurt (1951): Forderungen eines Pädagogen an das neue Schulhaus. In: Brödner, Erika/Kroeker, Immanuel (Hg.): Moderne Schulen. München, S. 8-12.
- Seydel, Otto (2004): Die gute Schule der Zukunft. In: Wüstenrot Stiftung (Hg.): Schulen in Deutschland. Neubau und Revitalisierung. Stuttgart.
- Tenorth, Heinz-Elmar (<sup>3</sup>2010): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt., Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-153.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u.a.



- van den Berg, Hubert/Fähnders, Walter (2009): Die künstlerische Avantgarde im 20. Jahrhundert – Einleitung. In: Diess. (Hg.): Metzler Lexikon Avantgarde. Stuttgart u.a., S. 1-19.
- van Wijk, Kees (1992): Avantgarde in der Zwischenkriegszeit – Betrachtungen über die Internationale Revue i 10. In: Gaßner, Hubertus/Kopanski, Karlheinz/Stengel, Karin (Hg.): Die Konstruktion der Utopie. Ästhetische Avantgarde und politische Utopie in den 20er Jahren. Marburg, S. 105-123.
- Watschinger, Josef (2006): Metamorphose einer Schule. Pädagogisch und architektonisch begründete Vorschläge für die Umgestaltung bestehender Schulbauten. Bozen.
- Weidinger, Manfred (2012): Pädagogik und Management. Widersprüche, Übereinstimmungen und die Kraft der Spekulation. In: Rapold, Monika/Mattern, Ruperta (Hg.): Sprüche, Einsprüche, Widersprüche. Perspektiven einer kontrafaktischen Pädagogik; Festschrift für Georg Hörmann. Berlin, S. 99-124.
- Wigger, Lothar/Meder, Norbert (Hg.) (2002): Raum und Räumlichkeit. Bielefeld.
- Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Wünsche, Konrad (1989): Bauhaus. Berlin.
- Wüstenrot Stiftung (Hg.) (2004): Schulen in Deutschland. Neubau und Revitalisierung. Wüstenrot Stiftung. Stuttgart.
- Zwick, Elisabeth (2004): Antike: Griechenland – Ägypten – Rom – Judentum. Münster.

### **Anschrift des Autors:**

Dipl. päd. Martin Nügel  
Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik  
Markusplatz 3, 96045 Bamberg  
Tel.: 0951 863 1829 (Skr.)  
E-Mail: martin.nugel@uni-bamberg.de

### **Privat:**

Eschenauer Straße 70  
90411 Nürnberg  
Tel.: 0911 3 60 30 50



Rainer Pöppinghege

## Der Historiker Karl Lamprecht und die frühe Hochschulpädagogik

Wissenschaftsgeschichtliche Untersuchungen befassen sich häufig ausschließlich mit den Forschungsleistungen universitärer Wissenschaftler oder ganzer ‚Schulen‘ sowie deren inhaltlichen oder auch methodischen Schwerpunktsetzungen.<sup>1</sup> Die Lehre wird dabei allenfalls als Nebenprodukt wahrgenommen, das sich aus der Forschung ableiten lässt. Dies mag zum einen an dem nachrangigen Interesse an hochschuldidaktischen Fragen liegen.<sup>2</sup> Zum anderen handelt es sich um ein Quellenproblem. Es ist kaum bekannt, wie Lehrveranstaltungen beispielsweise im Kaiserreich oder in späteren Epochen konkret aussahen.<sup>3</sup> Was jemand gelehrt hat, kann man zumindest ansatzweise durch alte Vorlesungsverzeichnisse und Skripten in Nachlässen nachvollziehen. Wie jemand gelehrt hat und was die Studierenden dabei gelernt haben, entzieht sich dabei weitgehend unserer Kenntnis. Einige Absolventen äußerten sich im Nachhinein über ihre akademischen Lehrer, doch handelt es sich meistens um die erfolgreichen Studierenden, die ihre Professoren in ehrenvollem Andenken bewahrten. Von Durchschnittsstudenten oder gar Gescheiterten ist kaum etwas überliefert. Die Problematik war schon 1912 dem Greifswalder Historiker Ernst Bernheim nicht verborgen geblieben:

„Es ist freilich außerordentlich schwer, von dem internen Unterrichtsverfahren auch nur im eigenen Fache eine authentische Kenntnis und Anschauung zu gewinnen. Das ist einer der Nachteile des pädagogischen Solipsismus: Das Unterrichtsverfahren wird meist als eine so persönliche Angelegenheit des Einzelnen angesehen, daß eine Erkundigung darüber geradezu als Indiskretion empfunden und gescheut wird.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. exemplarisch für die Geschichtswissenschaft Simon 1996; Raphael 2003.

<sup>2</sup> Es wird hier ansonsten der zeitgenössische Begriff der „Hochschulpädagogik“ verwendet.

<sup>3</sup> Vgl. allgemein Lingelbach 2006.

<sup>4</sup> Zit. n. Gestrich 2006, S. 141. Ähnlich äußerte sich Karl Lamprecht: Protokoll einer Rede Karl Lamprechts auf einer Versammlung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik 1912: „Die Hochschulpädagogik sei eine verhältnismäßig junge Disziplin, lange sei Erziehung und Unterricht in den Universitäten mehr als Kunst und Geheimnis des einzelnen Lehrers

Immerhin lässt sich konstatieren, dass die Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert einen neuen Weg einschlug, indem sie sich tendenziell vom Exklusivanspruch der monologisierenden Vorlesung löste und in Person von Ranke einen der ersten Fürsprecher aktivierender Quellendiskussion vorzuweisen vermochte. Er war dabei nicht allein, wie die Gründungen zahlreicher Historischer Seminare zwischen 1832 in Königsberg und 1890 in Heidelberg belegen, die sich vielerorts an den philologischen Seminaren orientierten.<sup>5</sup> Letztlich war es das Konzept der Teilhabe der Studenten am wissenschaftlichen Diskurs und eine forschungsorientierte Ausrichtung der sich professionalisierenden Geschichtswissenschaft, die die Nähe der geschichtswissenschaftlichen Lehre zu hochschuldidaktischen Prinzipien begünstigten. Allerdings liefen die Seminare auch Gefahr, sich zu forschungslastig zu entwickeln und an den Bedürfnissen beispielsweise der Lehrerbildung vorbei zu gehen.<sup>6</sup> Wer Studierende in Seminaren und Übungen zu ansatzweise eigenständigem Arbeiten animieren wollte, der musste zwangsläufig in wissenschaftliche Methoden einführen, was nicht zuletzt durch die Einbeziehung so genannter Hilfswissenschaften (Numismatik, Paläographie etc.) geschah. Es war daher wohl kein Zufall, dass Historiker maßgeblich an der Gründung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik beteiligt waren. Einer von ihnen war der Historiker Karl Lamprecht, dessen kurzzeitiges Wirken im Vorstand der Gesellschaft im Jahr 1912 im Zentrum der Betrachtung stehen soll. Zu fragen ist ferner, inwieweit seine hochschulpädagogischen Ambitionen jenseits seines institutionellen Engagements tatsächlich auch in seine Lehrpraxis einfließen.

Die Rufe nach einer stärkeren pädagogischen Ausrichtung der universitären Lehre wurden in dem Moment lauter, in dem sich die deutschen Universitäten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von reinen Forschungsuniversitäten in Forschungs- und Ausbildungseinrichtungen für gymnasiale Fachlehrer verwandelten. Dieser Prozess war jedoch nur mäßig erfolgreich, wie die einige Jahrzehnte später erneut erhobenen Forderungen belegen.<sup>7</sup> Die Anforderungen der technisch begründeten Industrialisierung verlangten nach theoretischer Fundierung und auch akademischer Bildung bzw. Ausbildung. Dieser Ausweitung der universitären Aufgaben sollte mit einem verstärkten

---

getrieben worden, jetzt aber infolge der allgemeinen Fortschritte in der wissenschaftlichen und pädagogischen Entwicklung sei sie Lehre und Gegenstand öffentlicher Diskussion geworden, also in ihren Anschauungen intellektualisiert und systematisiert und damit in die Reihe der wissenschaftlichen Disziplinen eingetreten.“ In: Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Nachlass Lamprecht (NL Lamprecht), S 2713 Korr 62.

<sup>5</sup> Vgl. Huttner 2001, S. 45; Middell 2006, S. 164.

<sup>6</sup> Vgl. Pandel 1994, S. 21.

<sup>7</sup> Der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker bemängelte nach dem Ersten Weltkrieg das primär forschungsorientierte Selbstverständnis der Professoren. Becker 1919, S. 18.

Praxisbezug der Lehre entsprochen werden. Dies betraf nicht nur die technisch-anwendungsorientierten Fächer, sondern auch den klassischen Fächerkanon der Universität, zu dem sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die Geschichtswissenschaft gesellt hatte.<sup>8</sup> Einer ihrer ‚Gründerväter‘ war der bereits erwähnte Berliner Historiker Leopold von Ranke, dessen konsequenter Quellenbezug ihn von zahlreichen seiner eher literarisch ambitionierten Vorgänger unterschied und stilbildend für einen stärkeren Forschungsbezug in der geschichtswissenschaftlichen Lehre wirkte.<sup>9</sup> Denn seine quellenorientierte Arbeitsweise legte es nahe, sie auch zum Gegenstand universitärer Vermittlungstätigkeit zu machen. Während andere Fächer also weiterhin kanonisches Wissen deklaratorisch vermittelten, mühten sich Rankes Studenten an der Berliner Universität mit Quellentexten – selbstverständlich im lateinischen oder gar griechischen Original. Das war aus hochschuldidaktischer Sicht innovativ, auch wenn schon Zeitgenossen zu Recht den Quellenfetischismus Rankes und seiner Schüler bemängelten. Sie zielten dabei auf Rankes Konzeption, die Lehre vorwiegend auf Quellen und weniger auf die Forschungsliteratur auszurichten. Die von ihm und anderen Zeitgenossen im deutschsprachigen Raum maßgeblich geförderten partizipativen Lehrformate wie z.B. das historische Seminar, die Lektüreübung oder das Kolloquium erlangten gleichwohl stärkere Bedeutung neben den üblichen Vorlesungen. Dies geschah zwar nicht ohne den Widerstand etablierter Kollegen, belegt in seiner breiten Durchsetzungsfähigkeit jedoch die Attraktivität derartiger kommunikativer Lehrformen im Fach Geschichte.<sup>10</sup>

Übungen, Seminare und Konversatorien – all diese Lehrformate dienten – im Gegensatz zur bis ins 19. Jahrhundert allein üblichen Vorlesung – dazu, einen wissenschaftlichen Diskurs in Gang zu setzen und die Studierenden aktiv hieran zu beteiligen. Damit löste sich zumindest ansatzweise die herkömmliche Hierarchie zwischen Professor und Student auf, wobei der Dozent im Sinne der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre seine Forschungserfahrungen in die Diskussion einbrachte. Während die etablierten Ordinarien diese neuen Lehrformate häufig beargwöhnten, erfreuten sich die neuen Formen größter Beliebtheit unter den Studenten, denen die schematische Wissensvermittlung in Vorlesungen nicht mehr reichte. Auch naturwissenschaftliche Fächer erstrebten die studentische Aktivierung in Laboratorien und propagierten den Praxisbezug des Studiums.

---

<sup>8</sup> Vgl. allgemein v. Brocke 2011, S. 54.

<sup>9</sup> Neben Ranke wären zahlreiche andere Historiker zu nennen, beispielsweise Georg Waitz aus Göttingen, s. dazu Huttner 2001, S. 80.

<sup>10</sup> Saxer 2006, S. 35 f.

Ob eigenständiges Arbeiten wertgeschätzt wurde, hing nicht zuletzt von der infrastrukturellen Ausstattung ab. Nur wenn sich Historische Institute in Form eines Seminars mit entsprechender Seminarbibliothek organisierten, war eigenständiges Arbeiten der Studenten möglich. In den seltensten Fällen stand eine zufriedenstellende Infrastruktur von Beginn an zur Verfügung. Meistens ließ sie bis zum Ausbau der Seminare in den 1890er Jahren auf sich warten.<sup>11</sup> Flankiert wurde eine solche Lehre durch den Ausbau der Hilfswissenschaften, die die Studenten in die Lage versetzen sollten, in Übungen selbstständig mit Quellen zu arbeiten und einen beträchtlichen Teil ihrer Arbeitszeit dem Selbststudium zu widmen. Sobald also Historische Seminare mit Seminarräumen und Bibliotheken als universitäre Institutionen eingerichtet waren, nahmen Lektürekurse und Quellenübungen zu, Vorlesungen verloren leicht an Bedeutung, ohne jedoch ihre Stellung als wichtigste Veranstaltungsform einzubüßen. Dennoch: Einmal beschritten, musste dieser Weg auch weitergegangen werden, was mit der Einrichtung von propädeutischen Veranstaltungen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts geschah. Wir können hier von der Geburt des Proseminars aus dem Geist der Quellenkunde sprechen. Freilich gab es seitens vieler Ordinarien Widerstand gegen diese Form der Lehre. Es fällt auf, dass aktivierende Lehrformate vor allem von Nichtordinarien und Privatdozenten – ebenso auch von Außenseitern von den Rändern des Fachs, damals beispielsweise die Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, repräsentiert durch den Leipziger Historiker Karl Lamprecht – favorisiert wurden. Diese sorgten zu Beginn des 20. Jahrhunderts dafür, dass die quellenorientierten Seminare sich für Forschungsdiskussionen, Statistik und weitere empirische Methoden öffneten und die Beschränkung auf die Interpretation schriftlicher Quellen aufhoben. Der Greifswalder Historiker Ernst Bernheim forderte 1898 mehr Seminare und Übungen<sup>12</sup>, Hans Schmidkunz, erster Inhaber eines hochschulpädagogischen Lehrstuhls (Greifswald 1922) und zusammen mit Bernheim und Lamprecht im Jahre 1910 Gründer der GfHP, bemängelte darüber hinaus die fehlende didaktische Ausbildung des Hochschulpersonals.

Es zeichnete sich dabei ein Konflikt ab zwischen ‚Individualisten‘ und ‚Institutionalisten‘. Während vor allem Lamprecht durch institutionelle Reformen – besonders durch den Ausbau von Seminarstrukturen – die Qualität der Lehre verbessern wollte, sahen andere das Heil in einem individuellen Einstellungswandel, der die Lehre aufwerten sollte. ‚Hochschulreform oder Hochschulpädagogik?‘ – so lässt sich diese Dichotomie zusammenfassen. Bernheim formulierte seinen eher hochschulpädagogischen Standpunkt so: „Ich erkenne jedoch nicht, daß die äußere Organisation vielfach in engem

<sup>11</sup> Huttner 2001, S. 77; Middell 2001, S. 88 f.

<sup>12</sup> Vgl. Stolle 2007, S. 29-46, zu Bernheim S. 30-33.

Zusammenhang mit der inneren Unterrichtsorganisation steht.“<sup>13</sup> Damit wandte er sich direkt gegen Lamprecht, der nichts weniger verlangte als eine praxisorientierte Neuausrichtung der deutschen Universität. Dabei vermochte Lamprecht keinen grundsätzlichen Widerspruch zwischen ‚praktischer Bildung‘ und Wissenschaftlichkeit zu erkennen, sondern lediglich unterschiedliche Geschwindigkeiten, mit denen die jeweiligen Ziele verfolgt wurden.<sup>14</sup>

## 1 Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik

Die junge GfHP hatte sowohl mit internen als auch externen Problemen zu kämpfen: Die Mehrheit der an deutschen Hochschulen lehrenden Dozenten betrachtete sich vorrangig als Forscher bzw. erwartete, dass die Lehre sich ohne weiteres aus der Forschung ableiten ließe. Ihr Verständnis für didaktische Fragen war daher gering ausgeprägt. Als Karl Lamprecht 1911 auf Betreiben Ernst Bernheims hin Vorsitzender der Gesellschaft wurde, trat er erwartungsgemäß eine schwere Aufgabe an. Nicht wenige Fachkollegen hegten Vorbehalte gegen den Historiker Lamprecht, der sich innerhalb der Zunft im Rahmen des ‚Methodenstreits‘ unbeliebt gemacht hatte. Doch auch die GfHP selbst stieß mit ihrem Anliegen auf Vorbehalte. Der Bevollmächtigte der sächsischen Regierung an der Universität Leipzig, Burgdorf, konstatierte 1912, dass die Gesellschaft unter Lamprechts Vorsitz sich an hiesiger Universität insbesondere unter den ordentlichen und älteren Professoren keiner Beliebtheit und keineswegs großen Ansehens erfreut. Sie wird meist als recht überflüssige Schöpfung gekennzeichnet, gegründet von jüngeren, unzufriedenen und eiteln Dozenten und unterstützt von Elementen, die durchaus eine Rolle spielen wollen.<sup>15</sup>

Das Verdikt traf zumindest für die Altersstruktur der GfHP zu: Unter den 306 Mitgliedern des Jahres 1911 waren auffällig viele Nachwuchswissenschaftler, beispielsweise Privatdozenten und Nichtordinarien. Der Anteil der Ordinarien rangierte dagegen deutlich unter 50 Prozent.<sup>16</sup> Von einem erheblichen wissenschaftspolitischen Einfluss auszugehen, hieße die Mitgliedschaft mit aktivem Engagement gleichzusetzen. Obwohl der Gesellschaft eine „Vielzahl der bekannten Gelehrten“ angehörte, lässt sich allein aus dem Zuwachs der Mitgliederzahlen nicht automatisch eine große Breitenwirkung ableiten.<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> Ernst Bernheim, Brief an Karl Lamprecht, 25. November 1911, zit. n. Blechle 2002, S. 209.

<sup>14</sup> NL Lamprecht, S 2713 H41, undatiertes Manuskript: Gärung und Klärung im Hochschulgebiet (ca. 1913/14).

<sup>15</sup> Reg.-Bevollmächtigter der Uni Leipzig v. Burgdorf an das sächsische Kultusministerium, 30. Juni 1912, zit. n. Schorn-Schütte 1984, S. 266.

<sup>16</sup> Pöppinghege 2011, S. 74.

<sup>17</sup> Blechle 2002, S. 176.

Stattdessen dürfte die junge Gesellschaft mit ihren für den tradierten Lehrbetrieb unangenehmen Forderungen bei der Mehrheit der etablierten Hochschulprofessoren nicht durchgedrungen sein. Typisch für deren Haltung war der Berliner Ordinarius Friedrich Paulsen, der im Jahr 1900 die Notwendigkeit einer eigenen universitären Pädagogik in Abrede stellte, da exzellente Forscher automatisch auch exzellent lehren würden:

Also, ohne Hochschulpädagogik hat sich bisher der deutsche Universitätsunterricht entwickelt, ohne andere als die des Vorgangs der Meister: Sie sind unsere ‚Hochschulpädagogen‘, nicht durch abstrakte Theorie, sondern durch die Tat lehrend, wie man Philologie und Geschichte, Chemie und Physiologie lehrt. Und gelegentlich haben sie sich ja auch, in akademischen Reden oder autobiographischen Darlegungen, über diese ihre Kunst und Wissenschaft theoretisch ausgesprochen. Sollen wir nun, das ist die Frage, dieser alten Form der Hochschulpädagogik durch das Meisterschaftssystem mißtrauend, eine neue Form organisieren? Sollen wir Vorlesungen und Seminare für Hochschulpädagogik einrichten und dann am Ende also auch Prüfungen darüber abhalten, so dass ein Privatdozent bei der Habilitation nicht bloß seine wissenschaftliche Befähigung nachzuweisen hätte, sondern auch über ein erfolgreiches Studium der Hochschulpädagogik zu verhören wäre?<sup>18</sup>

Für Paulsen bestand kein Unterschied darin, Wissenschaft zu betreiben und Wissenschaft zu vermitteln. Das Humboldtsche Ideal der Bildung durch Wissenschaft bedurfte demnach keiner systematisch-theoretischen Unterstützung durch eine – wie auch immer – geartete Reflexion der Lehrmethoden. Im Gegenteil: hochschuldidaktische Überlegungen stünden im Widerspruch zu zweckfreier Forschung und drohten diese zu beschränken: „Allgemein verbindliche Methoden“ drohten „den Unterricht [zu] schematisieren“ und seien daher für das universitäre Niveau ungeeignet.<sup>19</sup> Das Argumentationsmuster, die Hochschulpädagogik bzw. -didaktik sei wissenschaftsfremd, lässt sich seitdem kontinuierlich sowohl in der DDR als auch in der westdeutschen bzw. jüngsten Debatte finden.<sup>20</sup>

Paulsen bezog sich in seiner Replik auf den Vorschlag des bekannten Astronomen Wilhelm Förster, der zur wachsenden Zahl der Stimmen gehörte, die aus dem steigenden Bedarf an praxisorientierter Ausbildung an den Hochschulen eine stärkere Didaktisierung universitärer Lehre ableiteten. Förster sah nämlich keinen Kausalzusammenhang zwischen der Qualität von Forschungs- und Lehrleistungen.<sup>21</sup> Studierende im Lehrprozess stärker zu akti-

---

<sup>18</sup> Schmithals 1990, S. 83.

<sup>19</sup> Friedrich Paulsens Replik ‚Hochschulpädagogik?‘ ist ebenso wie Wilhelm Försters Artikel ‚Hochschulpädagogik‘ abgedruckt in: Webler/Otto 1991, S. 387-399, hier S. 395.

<sup>20</sup> So beispielsweise Mittelstraß 2006, S. 8 f.; Zur DDR s. Olbertz 1997, S. 257.

<sup>21</sup> Zit. n. Webler/Otto 1991, S. 389.



vieren erschien ihm kein Widerspruch zum Wissenschaftsideal zu sein. Ihm war es vielmehr um die Vermittlung eines größeren Anwendungsbezugs wissenschaftlicher Erkenntnisse zu tun, was aus seiner Sicht freilich auf eine Angleichung verschiedener Hochschultypen hinauslaufen hatte.<sup>22</sup> An anderer Stelle sprach er sich für eine stärkere studentische Beteiligung „bei der Aufstellung und Durchführung der Lehr- und Arbeitspläne“ aus.<sup>23</sup> Diese Vorstellung mochte sämtliche Alarmglocken bei jenen läuten lassen, die das Ideal der traditionellen Ordinarienuniversität hochhielten oder schlicht um angestammte Einflusspositionen fürchteten. Paulsen jedenfalls wandte sich gegen eine formalisierte Ausbildung der Hochschullehrer, die Förster aber auch nicht explizit gefordert hatte. Darüber hinaus lehnte Paulsen eine Akademisierung der Hochschulpädagogik ab.

Angesichts dieser Konstellation vermochte die Gesellschaft für Hochschulpädagogik im späten Kaiserreich kaum mehr als einen Außenseiterstatus innerhalb des Universitätssystems zu beanspruchen. Letztlich war es hauptsächlich Hans Schmidkunz, der die Hochschulpädagogik zu seinem Lebensprojekt machte und quasi als Einzelkämpfer publizistisch wirkte. Mehr als Wohlwollen und Unterstützung konnte er dabei von den Mitgliedern der GfHP nicht erwarten.<sup>24</sup> Es lässt sich ein latenter Interessengegensatz konstatieren: während Schmidkunz an der pädagogischen Ausrichtung der Lehre gelegen war, ging es der Mehrheit der Mitglieder um eine hochschulpolitisch letztlich folgenlose Willenserklärung, die den Unmut mit den bestehenden Universitätsstrukturen zum Ausdruck brachte. Anders als Lamprecht, der die pessimistische Sicht auf das geringe Ansehen der GfHP teilte, sprach das GfHP-Vorstandsmitglied, der Berliner Kunsthistoriker Bruno Meyer<sup>25</sup>, von einem Durchbruch auf der Münchener Jahrestagung der Gesellschaft im Vorjahr. Die öffentliche Resonanz, insbesondere unter den Regierungsvertretern, sei positiv gewesen, weshalb er die Tagung als „epochemachend“ bezeichnete. Immerhin sei der Hochschulpädagogik in den 15 Jahren zuvor die Existenzberechtigung abgesprochen worden, was sich nunmehr in Kreisen der Ministerialvertreter grundlegend gewandelt habe.<sup>26</sup>

Der gravierendste interne Konflikt entstand zwischen Lamprecht und Hans Schmidkunz, Geschäftsführer, Gründer und *spiritus rector* der GfHP. Nachdem Lamprecht durch Bernheims Unterstützung zum Vorstandsvorsitzenden gewählt worden war, geriet er im Frühjahr 1912 in einen heftigen Kompe-

---

<sup>22</sup> Zit. n. Webler/Otto 1991, S. 390.

<sup>23</sup> Förster 1901, S. 7.

<sup>24</sup> Schmithals 1990, S. 88 u. 90.

<sup>25</sup> Zur Person Meyers s. Schmidkunz 1918, S. 7.

<sup>26</sup> Schreiben Meyers an Lamprecht, 25. Juli 1912. In: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 12.

tenzstreit mit dem Geschäftsführer. Es ging um die Auslegung von § 10 der Satzung, welcher besagte, dass die Geschäftsführung die „laufenden Geschäfte zu erledigen [habe]“, und den Vorstand bei „außergewöhnlich wichtigen Angelegenheiten“ konsultieren müsse.<sup>27</sup> Diese waren nicht klar definiert, was entsprechendes Konfliktpotential barg.

Am 15. April schlug Lamprecht seinen Vorstandskollegen eine umfassende Reorganisation und Abgrenzung der Zuständigkeiten des Vorstands einerseits und des Geschäftsführers andererseits vor.<sup>28</sup> Während Schmidkunz mehr Handlungsvollmachten beanspruchte, wollte Lamprecht eben diese stärker auf die Vorstandsebene verlagern, da er gemäß seinem Selbstverständnis sich nicht auf repräsentative Aufgaben beschränken wollte. Sowohl Bernheim, der von einer „zugespitzten Lage“ und einem „fatalen Dilemma“<sup>29</sup> sprach, als auch sein Vorstandskollege Meyer sprangen für Schmidkunz in die Bresche und befürworteten klare Abgrenzungen zwischen Vorstands- und Geschäftsführungsaufgaben.<sup>30</sup> Lamprecht ging sogar so weit, Schmidkunz Inkompetenz zu unterstellen. Seine „Beziehungen und Leistungen“ seien nicht geeignet, die GfHP zu fördern.<sup>31</sup> Nicht ganz zu Unrecht vermutete Meyer, dass die Reibereien auf die Persönlichkeitsstruktur Lamprechts zurückzuführen seien, der überempfindlich auf den Aktionismus Schmidkunz' reagiert habe. Nach Meyers Ansicht habe Lamprecht als Lehrstuhlinhaber und Forscher gegenüber Schmidkunz einen wissenschaftlichen Standesdünkel an den Tag gelegt, der diesem lediglich die Rolle eines Dienstleisters innerhalb der GfHP zugewiesen habe. Dagegen, so Meyer, gäbe es kaum Personen, die „auf hochschulpädagogischem Gebiete“ neben Schmidkunz Wissenschaftlichkeit beanspruchen könnten. Er bezeichnete ihn als den „Vater der Hochschulpädagogik“, der sich allerdings etwas zu sehr mit seiner Tätigkeit identifiziert habe.<sup>32</sup> Auch der Wiener Philosoph und Vorstandskollege Alois Höfler be-

<sup>27</sup> Satzung von 1910, zit. n. Blechle 2002, S. 438.

<sup>28</sup> NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 161

<sup>29</sup> Schreiben Bernheims an Lamprecht, 22. April 1912. In: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 156.

<sup>30</sup> Schreiben Bernheims an Lamprecht, 22. Juni 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 109.

<sup>31</sup> Vgl. Schreiben Lamprechts an Theodor Sternberg, 14. Mai 1912. In: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 137. Vgl. auch ebd. Lamprechts Schreiben an alle Vorstandskollegen, 25. Mai 1912: „Herr Dr. Schmidkunz hat da nicht bloss den Vorsitz bei Versammlungen usurpieren und formlose Anweisungen an die Kasse zu geben versucht, er hat mir auch völlig unzeitgemässe Schriftstücke unter dem Verlangen der Unterschrift und Expedition vorgelegt, ohne dass darüber vorher ein Wort der Verabredung oder Verständigung gefallen wäre.“

<sup>32</sup> Schreiben Meyers an Lamprecht v. 17. Juli 1912. In: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 39; Schreiben Meyers an Lamprecht, 25. Juli 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 12.

scheinigte Schmidkunz, die Hauptarbeit geleistet und als einziger der GfHP-Führung einschlägig publiziert zu haben.<sup>33</sup> Generell schienen die Vorstandsmitglieder die Tätigkeit des Geschäftsführers als überengagiert und zuweilen auch kompetenzüberschreitend einzuschätzen. Seine Ablösung stand jedoch nicht zur Debatte, auch wenn kritische Stimmen das niedrige Niveau der von der GfHP herausgegebenen ‚Mitteilungen für Hochschulpädagogik‘ bemängelten. Der Leipziger Verleger Ernst Wiegandt<sup>34</sup> vermisste das wissenschaftliche Niveau: „Bei der Lektüre der Bogen drängt sich mir von neuem das Gefühl auf, dass unsere so kostspielige Publikation die Sammelstelle von grösstenteils höchst gleichgültigen Dingen ist, die die hochschulpädagogischen Ideen nicht fördern können.“<sup>35</sup> Zusammen mit Lamprecht befürwortete er dem Vorstand die Geschäftsführung zu übertragen und das Engagement Schmidkunz’ auf die Redaktionstätigkeit für die Verbandszeitschrift zu beschränken, wobei ihm hierzu noch ein redaktioneller Beirat an die Seite gegeben werden sollte.<sup>36</sup> Letztlich ließ sich diese weitgehende Forderung auf der Leipziger Jahreshauptversammlung nicht durchsetzen. Bereits im Vorfeld hatte das Vorstandsmitglied Bruno Meyer durchblicken lassen, dass er die Einsetzung eines Redaktionsbeirats für überzogen hielt.<sup>37</sup>

Derweil trieb Lamprecht in seiner kompromisslosen Art die Konfrontation auf die Spitze, indem er triumphierend behauptete, die GfHP sei „kein Appendix von Herrn Dr. Schmidkunz mehr“ und das wissenschaftliche Niveau der Verbandszeitschrift durch die geplante Einsetzung eines Beirats gesichert.<sup>38</sup> Nachdem die Leipziger Tagung Schmidkunz aber im Amt gehalten und die Funktion des Geschäftsführers aufgewertet hatte,<sup>39</sup> trat Lamprecht als Vorsitzender zurück. Hierbei zeigte sich ein Charakterzug, den sein Biograph Roger Chickering auch bei anderen Gelegenheiten ausgemacht hat: Sobald Lamprecht mit seinen Ideen und Initiativen auf merklichen Widerstand stieß, verlor er das Interesse an der Thematik. Im Gegensatz dazu konnte er sich bei der erfolgreichen Gründung seines Leipziger Instituts gegen vehemente Wi-

---

<sup>33</sup> Schreiben Höflers an Lamprecht, 15. Mai 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 136. Gemeint ist: Hans Schmidkunz: Einleitung in die akademische Pädagogik, Halle 1907.

<sup>34</sup> Vgl. Wiegandt 1912. Ab 1911 firmierte das Verbandsorgan unter dem Titel „Zeitschrift für Hochschulpädagogik“.

<sup>35</sup> Schreiben Wiegandts an Lamprecht, 5. Juli 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 53.

<sup>36</sup> Schreiben Lamprechts an Schmidkunz, 20. Mai 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 132.

<sup>37</sup> Schreiben Meyers an Lamprecht, 20. Juli 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 27.

<sup>38</sup> Schreiben Lamprechts an Meyer, 19. Juli 1912. in: NL Lamprecht, Nr. 32 Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Nr. 32.

<sup>39</sup> Blechle 2002, S. 212.

derstände der Fakultätskollegen durchsetzen.<sup>40</sup> Hinzu kam seine Impulsivität, die zuweilen in Unnachsichtigkeit und Arroganz umschlug.<sup>41</sup> Trotzdem entsprang der Konflikt innerhalb der GfHP nicht nur persönlichen Rivalitäten, sondern auch einem unterschiedlich gearteten Selbstverständnis der Protagonisten. Bei aller Sympathie für didaktische Fragen verstand sich Lamprecht doch zweifellos vorrangig als Fachwissenschaftler, während Schmidkunz als Pädagoge auftrat, der den Anspruch auf Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Hochschulpädagogik jederzeit hochhielt und nicht erst auf strukturelle Universitätsreformen warten wollte, sondern beim einzelnen Lehrenden ansetzte.<sup>42</sup>

So war Lamprecht innerhalb des GfHP-Vorstands mit seinem Vorschlag auf Ablehnung gestoßen, die Gründung einer deutschen bzw. mitteleuropäischen Rektorenvereinigung zu unterstützen, um den institutionellen Strukturwandel voranzutreiben. Auch die von ihm betriebene Fusion mit dem Verband deutscher Hochschullehrer fand keine Unterstützung. Die „feine Cisellierarbeit an der Fortbildung der Übungsmethoden“ war für ihn – im Gegensatz zu seinen Vorstandskollegen – offenbar nur von sekundärer Bedeutung.<sup>43</sup> Dagegen befürchteten Bernheim und Schmidkunz, das originäre hochschuldidaktische Anliegen der Gesellschaft würde in größeren Einheiten keinen angemessenen Platz finden. Als der umtriebige Netzwerker Lamprecht erkannte, dass er die GfHP nicht mehr für seine wissenschaftsstrategischen Zwecke nutzen konnte, ging er auf Konfrontationskurs zu Schmidkunz. Die Hochschulpädagogik erscheint für Lamprecht nur eines von mehreren Netzwerken gebildet zu haben, das er nutzen wollte, um seine hochschulpolitischen Vorstellungen umzusetzen. Dass er sich zwischen 1910 und 1912 nicht nur als Rektor der Universität Leipzig engagierte, sondern auch maßgeblich an der Gestaltung des Deutschen Hochschullehrertags in Dresden 1911 beteiligt war, lässt seine Tätigkeit für die GfHP in anderem Licht erscheinen. Der Hochschullehrertag war jedenfalls bekannt dafür, die Forschungs- und Lehrfreiheit der Ordinariatenuniversität zu verteidigen, was durchaus als Gegenposition zu den Forderungen der GfHP verstanden werden konnte. Um es salopp zu formulieren, tanzte Lamprecht auf verschiedenen Hochzeiten, solange ihm dies für seine Zwecke dienlich erschien.

---

<sup>40</sup> Chickering 1993, S. 386.

<sup>41</sup> Mann/ Schumann 2006, S. 50 f.

<sup>42</sup> Vgl. „Unsere Ziele“ in der ersten Ausgabe des ersten Jahrgangs der Mitteilungen für Hochschulpädagogik (1910), S. 1 f., vgl. auch Blechle 2002, S. 206.

<sup>43</sup> Blechle 2002, S. 207.

## 2 Karl Lamprecht als Hochschullehrer

Wie schlug sich nun Lamprechts hochschulpädagogisches Engagement in seiner Lehrpraxis nieder? Bei Lamprecht handelte sich um einen Außenseiter der Zunft, der im so genannten ‚Methodenstreit‘ das Missfallen seiner politikgeschichtlich arbeitenden Kollegen hervorgerufen und eine Öffnung der Geschichtswissenschaft für neue Methoden und benachbarte Disziplinen wie z.B. die Psychologie oder die Kulturwissenschaften gefordert hatte.<sup>44</sup> Hiermit verbunden war auch eine stärker auf die Studierenden zentrierte Lehre. Gleichwohl blieb er auch nach seinem eigenen Lehrverständnis die lenkende Kraft seiner Lehrveranstaltungen. Zwar arbeiteten in seinem Leipziger Institut Dozenten und Studenten eng zusammen, doch war es offenbar seine Persönlichkeit und weniger seine didaktischen Methoden, die ihn in der Erinnerung der Zeitgenossen als brillanten Hochschullehrer erscheinen ließen: „Wie ging es da lebhaft und fast fröhlich her in Rede und Gegenrede, wie wusste er uns zu packen und zu fesseln und aus jedem Einzelnen das Beste, was er geben konnte, herauszuholen“, so der Leipziger Kollege Professor Alfred Doren in einer Gedenkrede anlässlich des Todes Lamprechts im Jahr 1915.<sup>45</sup> An anderer Stelle wird der Eindruck bestätigt, Lamprechts Lehre sei hauptsächlich von seinem Charisma getragen worden:

Lamprecht war kein fachmäßiger Pädagoge, obgleich er den Fragen der Erziehung und des Unterrichts, namentlich auch des bekanntlich etwas vernachlässigten Hochschulunterrichts, ein lebhaftes Interesse entgegenbrachte. Aber die eigene Naturanlage und die Erziehung, die ihm das Leben gegeben, haben ihn zum praktischen Pädagogen gemacht.<sup>46</sup>

Daher war es konsequent, dass er Vorlesungen und Übungen ihren Stellenwert nicht absprach, er jedoch institutionelle Reformen für die Verbesserung der Lehre als wichtiger erachtete.<sup>47</sup> So propagierte er nach seinem Amerika-aufenthalt die Campus-Universität als vorbildlich.<sup>48</sup> So verlangte er den systematischen Ausbau von entsprechend ausgestatteten Seminaren und Instituten mit einer Infrastruktur, die auch den Studenten ermöglichen sollte, eigenständig zu arbeiten, also beispielsweise Referate vorzubereiten.<sup>49</sup> Er selbst

---

<sup>44</sup> Beispielsweise im Beitrag „Forschungs-Institut und Kulturpolitik“ (1914). In: NL Lamprecht, S 2713 H42, Manuskripte; vgl. auch Schorn-Schütte 1984, S. 246.

<sup>45</sup> Karl Lamprecht zum Gedächtnis, Leipzig 1915, S. 23.

<sup>46</sup> Karl Lamprecht. Ein Gedenkblatt von Wilhelm Wundt und Max Klinger, Leipzig 1915, S. 4.

<sup>47</sup> Chickering 1993, S. 385.

<sup>48</sup> Vgl. v. Bruch 1994, S. 56; Schorn-Schütte 1994, S. 83.

<sup>49</sup> „Forschungs-Institut und Kulturpolitik“ (1914). In: NL Lamprecht, S 2713 H42, Manuskripte: „Im Ganzen aber kann darüber kein Zweifel sein, daß das modernere und mächtigere Instrument der wissenschaftlichen Fortbildung auf der Universität in den Seminaren und Instituten gegeben ist.“

hatte mit Unterstützung des preußischen Ministerialdirektors im preußischen Kultusministerium, Friedrich Althoff, ein solches Institut mit Bibliothek und Arbeitsräumen in Leipzig gegen vielfache Widerstände aufgebaut.<sup>50</sup> Das forschungsorientierte Lernen war darin vor allem fortgeschrittenen Studierenden vorbehalten.<sup>51</sup> Studierende in Eingangssemestern hatten zunächst propädeutische und hilfswissenschaftliche Veranstaltungen zu besuchen, um danach eigenverantwortlich zu lernen.<sup>52</sup> Zur Aktivierung der Studierenden setzte Lamprecht auf Referate, die er z.T. doppelt vergab, um so möglichst kontroverse Standpunkte herauszustellen.<sup>53</sup> Als Anforderungen legte er fest: eine Bibliographie der wichtigsten Werke zum jeweiligen Thema, die Erläuterung des Forschungsstandes und schließlich dessen kritische Bewertung durch den Referenten. Zudem wurden die Sitzungen protokolliert. Aus dem Protokoll eines seiner in der Regel klar strukturierten Seminare vom 28. Juni 1909 geht hervor, dass Lamprecht dabei durchaus eine gewichtige Rolle spielte, indem er Referate zusammenfasste und stark monologisierte. Nach weiteren Kurzreferaten konnten sich dann die übrigen Seminarteilnehmer an der Diskussion beteiligen.<sup>54</sup>

Bemerkenswert ist der Aufwand, den Lamprecht in seinen vergleichenden historischen Übungen an seinem Institut betrieb. Auf einer Tagung in London im Jahr 1913 berichtete er über eine Seminarkonzeption, die sich der Entstehung des Lehns- und Städtewesens in verschiedenen europäischen und asiatischen Ländern in vergleichender Perspektive widmete. Wieder wurden die Diskussionen protokolliert, außerdem trat Lamprecht für Zwecke der Lehre mit ausländischen Wissenschaftlern in Kontakt, um sie als Experten in die Semindiskussion einzubinden:

Charakteristisch war dabei die Heranziehung von sogenannten Auskunftspersonen der einzelnen Kulturvölker zur sicheren Interpretation der Quellen und zur Vermittelung der besonderen historischen Arbeitsweise der einzelnen Nationen. Die Referate wurden so hergestellt, dass die Referenten und Korre-

---

<sup>50</sup> „Geisteswissenschaftliche Forschungs-Institute und Universitätsreform“ (1914). In: NL Lamprecht, S 2713 H42, Manuskripte. Zu Friedrich Althoffs Wirken vgl. v. Brocke 2011, S. 49-65.

<sup>51</sup> „In dem von Lamprecht errichteten Institut für Kultur- und Universalgeschichte war es den Studenten vom 3. und 4. Studienjahr an erlaubt, selbst Forschungen zu treiben.“ Felber 1993, S. 178.

<sup>52</sup> Schönebaum 1956, S. 9.

<sup>53</sup> Felber 1993, S. 178: „Für jedes Semester gibt er eine Anzahl systematisierter Fragen. Für jede Frage bestimmt er zwei Studenten A und B als Diskussionsgestalter. Die Studenten versammeln sich alle zwei Wochen unter dem Vorsitz eines Mentors. Der Student A hält einen Vortrag, der Student B argumentiert dagegen oder macht Ergänzungen. Die restlichen Studenten tragen im Anschluß daran ihre Meinung vor. Zum Abschluß gibt der Mentor eine Zusammenfassung.“

<sup>54</sup> NL Lamprecht, S 2713 V1, Dispositionen für Vorlesungen, Vorträge, Übungen.

ferenten und solche Mitglieder der Übungen, die an einzelnen Themen besonderes Interesse fanden, unter Führung der jeweils entsprechenden Auskunftsperson ihr Referat bearbeiteten.<sup>55</sup>

Letztlich handelte es sich dabei immer noch um Referateseminare ohne durchgängige studentische Aktivierung, wobei die internationale Ausrichtung seiner Lehre – gestützt auf ein internationales Forschungsnetzwerk – durchaus bemerkenswert und innovativ erscheint. So befürwortete er die Einstellung ausländischer Lektoren, um die Internationalisierung personell abzusichern.<sup>56</sup> Auch die Abkehr von der Interpretation schriftlicher Quellen zugunsten weiterer Materialien wie beispielsweise Statistiken ist in diesem Zusammenhang als innovativ zu betrachten. Hinzu kam der feste Platz, den er für propädeutische Seminare im Studienablauf vorsah.<sup>57</sup> Lamprechts Lehrveranstaltungen unterschieden sich von denen seiner Kollegen, die allein auf die Autorität des Lehrenden setzten. Aber auch bei Lamprecht spielte die Persönlichkeit des Dozenten eine herausragende Rolle, indem dieser die verschiedenen Forschungspositionen kritisch würdigte und zu einer Synthese verband. Inwieweit dies unmittelbar zum Lernerfolg der damaligen Studenten beigetragen hat, ist kaum noch zu ermitteln. Zur damaligen Zeit konnte sein Lehrstil eine gewisse Originalität beanspruchen, wobei der vorwiegend monologische Charakter nur während der Diskussionsrunden aufgebrochen wurde. Jedoch bezog er zumindest die fortgeschrittenen Studenten in den Diskurs mit ein und ermöglichte diesen ihre Argumentations- und Urteilskompetenz in einem kritischen Dialog zu schulen. Das war dann doch weit mehr als die Verkündung deklarativen Wissens!

### 3 Hochschulreform und Hochschuldidaktik

Die beiden in den Jahren des Kaiserreichs und der Weimarer Republik in der Praxis nur lose nebeneinander bestehenden Themenfelder der Hochschulreform und der Hochschuldidaktik – versinnbildlicht in der Kontroverse zwischen Paulsen und Förster bzw. Lamprecht und Schmidkunz über die Frage, ob Hochschulreformen auch einen Einstellungswandel des Einzelnen voraussetzen – sind inzwischen aufeinander bezogen und enger miteinander verknüpft. Eine solche Entwicklung setzte bereits nach dem Zweiten Weltkrieg ein, als neue Studienmodelle und in den 1960er Jahren ganze Reformuniversitäten mit neuen Lehrformaten entstanden, die aber eben auch immer die tägliche Lehrpraxis ändern wollten. Und obwohl die westdeutsche Studen-

---

<sup>55</sup> NL Lamprecht, S 2713 V1, Dispositionen für Vorlesungen, Vorträge, Übungen.

<sup>56</sup> Middell 2001, S. 97.

<sup>57</sup> Schorn-Schütte 1994, S. 76.



tenbewegung von 1968 sich sehr stark auf (hochschul-)politische Ziele fokussierte, waren doch hochschuldidaktische Forderungen der Ausgangspunkt aller Unzufriedenheit. Der strukturelle Ausbau der Universitäten in den 1960er und beginnenden 1970er Jahren ließ zunächst erwarten, dass zumindest die strukturellen Reformforderungen erfüllt würden. Parallel dazu institutionalisierte sich die Hochschuldidaktik, die später noch einmal einen erheblichen Schub spätestens mit dem Bologna-Prozess erhielt. Die DDR maß der Hochschulpädagogik einen erheblich größeren Stellenwert bei, der sich nicht zuletzt in einer umfassenden Institutionalisierung an den Hochschulen zeigte. Während Dozenten die Hochschulpädagogik als Instrument zur Verbesserung der Lehre betrachteten, erschien sie aus Sicht des Staates als willkommenes Mittel der ideologischen Disziplinierung und Kontrolle.<sup>58</sup> Zugleich trug die Stärkung der Hochschulpädagogik in der DDR – und in deutlich abgeschwächter Form zuvor im Nationalsozialismus<sup>59</sup> – möglicherweise zu ihrer Ablehnung in der Bundesrepublik bei, da sie als diktaturaffin und ideologisch motiviert wahrgenommen werden konnte.

Dass beide – Hochschulreform und Hochschuldidaktik – inzwischen stärker denn je zusammen gedacht werden müssen, unterstrich der Wissenschaftsrat mit seinen ‚Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium‘ im Jahr 2008.<sup>60</sup> Neben strukturellen Reformforderungen wie der Einrichtung von Lehrprofessuren und einer besseren materiellen Ausstattung der Universitäten stehen gleichrangig hochschuldidaktische Postulate: der Ausbau von Weiterbildungsangeboten, die Angleichung des Reputationsniveaus von Forschung und Lehre bei Berufungen sowie der Appell zu größerer Weiterbildungsbereitschaft des einzelnen Lehrenden und einem damit verbundenen Mentalitätswandel. Die institutionellen Rahmenbedingungen setzen immer Grenzen oder eröffnen neue Perspektiven, die vom einzelnen Lehrenden auszufüllen sind. Daher wäre verstärkt nach dem Selbstverständnis der Hochschullehrenden zu fragen. Anders gesagt: Es kommt mehr auf den Willen an, gute Lehre anzubieten und weniger auf die Frage, ob dies in modularisierten oder nicht-modularisierten Studiengängen zu geschehen hat. Einer Entschuldigung für die Nachrangigkeit von Lehre gegenüber der Forschung ist der historische Boden entzogen. Einer Entschuldigung für die herrschende Unterfinanzierung jedoch ebenfalls.

---

<sup>58</sup> Olbertz 1997, S. 256 f.

<sup>59</sup> Ebd., S. 251 ff.

<sup>60</sup> Wissenschaftsrat 2008: „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.“ In: <<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>>, Zugriff am 5. Dezember 2012.



## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Nachlass Lamprecht (NL Lamprecht).

Wissenschaftsrat 2008: „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.“ In: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, Zugriff 5. Dezember 2012.

### Literatur

Becker, Carl Heinrich (1919): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig.

Blanke, Horst Walter (Hg.) (1994): Transformation des Historismus. Wissenschaftsorganisation und Bildungspolitik vor dem Ersten Weltkrieg. Waltrop.

Blehle, Irene (2002): „Entdecker“ der Hochschulpädagogik – Die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850-1942) und Hans Schmidkunz (1863-1934). Aachen.

Brocke, Bernhard vom (2011): „Exportschlager Humboldt?“ Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik. In: Pöppinghege, Rainer/Klenke, Dietmar (Hg.): Hochschulreformen früher und heute – zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch. Köln, S. 49-65.

Bruch, Rüdiger vom (1994): Wissenschaftspolitik, Kulturpolitik, Weltpolitik. Hochschule und Forschungsinstitute auf dem Deutschen Hochschullehrertag in Dresden 1911. In: Blanke, Horst Walter (Hg.): Transformation des Historismus. Wissenschaftsorganisation und Bildungspolitik vor dem Ersten Weltkrieg. Waltrop, S. 32-63.

Chickering, Roger (1993): Karl Lamprecht. A German Academic Life (1856-1915). New Jersey.

Felber, Roland (1993): Cai Yuanpei am Lamprecht-Institut. In: Diesener, Gerald (Hg.): Karl Lamprecht weiterdenken. Universal- und Kulturgeschichte heute. Leipzig, S. 177-181.

Förster, Wilhelm (1901): Der Student und die Politik. Vortrag gehalten auf dem I. Diskussionsabend der Berliner Finkenschaft. Berlin.

Gestrich, Andreas (2006): „Ist vielleicht der Universitätsunterricht selbst verbesserungsbedürftig?“ Ernst Bernheim und die Diskussion um die Reform des universitären Geschichtsunterrichts um 1900. In: Lingelbach, Gabriele (Hg.): Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München, S. 129-153.

Huttner, Markus (2001): Historische Gesellschaften und die Entstehung historischer Seminare – zu den Anfängen institutionalisierter Geschichtsstudien an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts. In: Middell, Matthias/Lingelbach, Gabriele/Hadler, Frank (Hg.): Historische Institute im internationalen Vergleich. Leipzig, S. 39-83.

Lingelbach, Gabriele (Hg.) (2006): Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München.

Mann, Ines/Schumann, Rolf (2006): Karl Lamprecht. Einsichten in ein Historikerleben. Leipzig.

Middell, Matthias (2001): Lehre und Forschung im Gebiet der Kultur- und Universalgeschichte institutionalisieren? Das Beispiel Leipzig. In: Middell, Matthias/Lingelbach, Gabriele/Hadler, Frank (Hg.): Historische Institute im internationalen Vergleich. Leipzig, S. 85-110.

Middell, Matthias (2006): Historischer Unterricht in Deutschland – Expansionskrisen und universitäre Reformen im diachronen Vergleich: Kaiserreich, DDR und aktuelle Reformdebatte in der Bundesrepublik. In: Lingelbach, Gabriele (Hg.): Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München, S. 155-192.

Mittelstraß, Jürgen (2006): Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. In: attempto! Forum der Universität Tübingen, Nr. 20, S. 8-10.

- Olbertz, Jan-Hendrik (1997): Hochschulpädagogik – Hintergründe eines Transformationsverzichts. In: Kell, Adolf/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim, S. 246-284.
- Pandel, Hans-Jürgen (1994): Von der Teegesellschaft zum Forschungsinstitut. Die historischen Seminare zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Kaiserreichs. In: Blanke, Horst Walter (Hg.): Transformation des Historismus. Wissenschaftsorganisation und Bildungspolitik vor dem Ersten Weltkrieg. Waltrop, S. 1-31.
- Pöppinghege, Rainer (2011): „Wo unterm, überm Firmament, gleicht einer dem Privatdozent?“ Wissenschaftliche Leistungselite oder akademisches Proletariat? In: Pöppinghege, Rainer/Klenke, Dietmar (Hg.): Hochschulreformen früher und heute – zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch. Köln, S. 65-79.
- Raphael, Lutz (2003): Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart. München.
- Saxer, Daniela (2006): Vermittlungsweisen des Quellenblicks im Geschichtsunterricht an den Universitäten Wien und Zürich (1833-1914). In: Lingelbach, Gabriele (Hg.): Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München, S. 21-57.
- Schmidkunz, Hans (1918): Nachruf Bruno Meyer. In: Zeitschrift für Hochschulpädagogik 9, S. 7.
- Schmithals, Friedemann (1990): Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik als Modellfall für die Institutionalisierungsprobleme der Hochschul-Pädagogik. In: Leitner, Erich/Queis, Dietrich von/Schmithals, Friedemann (Hg.): Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898-1934. Studien zur Gesellschaft für Hochschulpädagogik. Weinheim, S. 77-96.
- Schönebaum, Herbert (1956): Karl Lamprechts hochschulpädagogische Bestrebungen. Zum 100. Geburtstag am 25. Februar 1956. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 1-16.
- Schorn-Schütte, Luise (1984): Karl Lamprecht. Kulturgeschichtsschreibung zwischen Wissenschaft und Politik. Göttingen.
- Schorn-Schütte, Luise (1994): Kulturgeschichte als Aufklärungswissenschaft. Karl Lamprechts Bemühungen zur Reform der historischen Bildung im Kontext der internationalen Reformbewegung an der Jahrhundertwende. In: Blanke, Horst Walter (Hg.): Transformation des Historismus. Wissenschaftsorganisation und Bildungspolitik vor dem Ersten Weltkrieg. Waltrop, S. 64-94.
- Simon, Christian (1996): Historiographie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Stolle, Michael (2007): Das didaktische Gedächtnis. Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik. In: Pöppinghege, Rainer (Hg.): Geschichte lehren an der Hochschule – Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach, S. 29-46.
- Webler, Wolff-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim.
- Wiegandt, Ernst (Hg.) (1912): Bibliographie der Hochschulpädagogik: ein Versuch zugleich als Grundlegung. Leipzig.

## **Anschrift des Autors:**

Prof. Dr. Rainer Pöppinghege  
 Historisches Institut der Universität Paderborn  
 Warburger Str. 100, 33098 Paderborn  
 Tel.: 05251 60 2438  
 E-Mail: rainer.poeppinghege@uni-paderborn.de

Rebecca Heinemann

## **Jüdische Kindheits- und Erziehungsvorstellungen seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik**

Vorstellungen über Kindheit und Erziehung im Judentum sind in der Historischen Bildungsforschung bislang wenig thematisiert worden. Dies gilt insbesondere für das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert.<sup>1</sup> Dabei ist die Betrachtung der jüdischen Kindheitsauffassung, die sich wesentlich aus der Achtung des Lebens und der Ansicht von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen speist, in ihren Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln von großer Tragweite. Mit dem Thema Kindheit aufs engste verbunden waren und sind der hohe Stellenwert von Erziehung und Bildung im Judentum sowie das Bewusstsein, dass die Erziehung des entwicklungsfähigen und entwicklungsbedürftigen Kindes die erste Pflicht jüdischer Eltern darstellt. Der Gedanke, dass Kindheit und Jugend unterschiedlichen Entwicklungsstufen unterliegen, und die hieraus abgeleitete Notwendigkeit einer altersgemäßen Erziehung lassen sich bereits in frühen rabbinischen Schriften nachweisen. In diesem Zusammenhang haben jüdische Autoren im 20. Jahrhundert auf die grundsätzlichen Differenzen zwischen jüdischen Kindheitsvorstellungen und den in den christlichen Mehrheitsgesellschaften lange vorherrschenden Anschauungen hingewiesen, nach denen das Kind ein defizitärer Erwachsener und Kindheit ein bloßes Übergangsstadium in das Erwachsenenleben waren.<sup>2</sup> Eine wesentliche Ursache für die bisherige Vernachlässigung eigener in den jüdischen Milieus wirksamer Erziehungstraditionen und Legitimationen pädagogischen Handelns liegt in den Folgewirkungen der von der Forschung inzwischen widerlegten Assimilationsthese, der zufolge die Juden in Deutschland im 19. Jahrhundert bürgerliche Werte einfach übernommen und

---

<sup>1</sup> Für das späte 18. und frühe 19. Jahrhundert liegen demgegenüber einschlägige Forschungen vor, die die jüdische Bildungsgeschichte unter judaistischen, historischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten behandeln: Siehe die von Ingrid Lohmann herausgegebenen, seit 2001 erschienenen Bände „Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland“. Vgl. Lohmann et. al. 2001; Eliav 2001; Hoffmann 2001; Behm 2002; Behm et. al. 2002; Lohmann/Lohmann 2005; Kaminska 2010.

<sup>2</sup> Vgl. Feldman 1917; Morris 1959; Goldman 1985; Kanarfogel 1985; Kraemer 1989.

ihr Judentum schrittweise ‚abgelegt‘ hätten.<sup>3</sup> Die neuere deutsch-jüdische Geschichtsschreibung hat die Eindimensionalität dieser Position kritisiert und versucht, der Eigenständigkeit der jüdischen Geschichte und der kulturellen Pluralität der Moderne durch einen differenzierten Umgang mit den Begriffen Assimilation, Akkulturation, Integration und Ethnizität gerecht zu werden.<sup>4</sup> Zu berücksichtigen in diesem Kontext ist neben den langen Nachwirkungen der traditionellen Assimilationsperspektive aber auch die Nichtbeachtung der jüdischen Bildungsgeschichte und die auf Seiten der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft im 19. Jahrhundert bestehende „Unwissenheit und Voreingenommenheit“<sup>5</sup> gegenüber jüdischer Pädagogik. Dass diese in den Lehrbüchern der allgemeinen Erziehungswissenschaft „eine gebührende Berücksichtigung“<sup>6</sup> finden sollten, blieb eine unerfüllte Hoffnung. Von daher ist die Untersuchung der für jüdische Kindheits- und Erziehungsvorstellungen wirksamen religions- und geistesgeschichtlichen Grundlagen eine Herausforderung der Historischen Bildungsforschung.

Die folgende Abhandlung nimmt Grundannahmen über Kindheit und Erziehung, Forderungen der Erziehungsreform sowie Elemente der Bildungskritik, die in den jüdischen pädagogischen Diskursen seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik formuliert wurden, in den Blick. Ausgangspunkt sind die im Zuge der Aufklärung und Emanzipation im deutschen Judentum verbreiteten Vorstellungen der kindlichen Individualität und Bildsamkeit, die sowohl den neuen bürgerlichen Leitbildern entsprachen als auch ein Fundament in der jüdischen Tradition selbst besaßen. Fokussiert werden vor diesem Hintergrund seit dem späten 19. Jahrhundert entstandene jüdische Schriften, die sich mit der Geschichte jüdischer Erziehung sowie traditionellen Formen des Lehrens und Lernens im Judentum befassen<sup>7</sup> und dabei aus historischer Perspektive Erziehungsgrundsätze im israelitischen Altertum mit behandelten. Dabei werden vorwiegend in Monographieform publizierte Quellen herangezogen, die von der Historischen Bildungsforschung bislang nicht rezipiert wurden. Nach einer historischen Kontextualisierung, welche die pädagogischen Diskurse sowohl in ihrer Bedeutung für die jüdischen Milieus als auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext behandelt (1), werden wesentliche Aspekte des jüdischen Kindheits- und Erziehungsverständnisses dargestellt (2). Als separater Ausschnitt der Geschichte jüdischer Pädagogik in Deutschland wird abschließend jüdische Reformpädagogik in der Weima-

---

<sup>3</sup> Kritisch hierzu Brenner 2000.

<sup>4</sup> Vgl. van Rahden 2000.

<sup>5</sup> Blach 1880, S. 1.

<sup>6</sup> Wiesen 1892, S. VI.

<sup>7</sup> Vgl. Duschak 1872; Neustadt 1874; Blach 1880; Straßburger 1885; Wiesen 1892; Lewit 1896; Frankfurter 1910; Bamberger 1914; Ster 1915.

rer Republik beleuchtet, die im Zeichen der Renaissance jüdischer Kultur stand (3). Die bisherige Historiographie über die jüdische Reformpädagogik, die seit den 1980er Jahren die nach 1933 unter dem Druck der Ausgrenzung jüdischer Schüler und Lehrer neu gegründeten oder ausgebauten jüdischen Reformschulen fokussiert hat<sup>8</sup>, ließ reformpädagogische Ansätze, die an jüdischen Schulen bereits in der Weimarer Zeit zum Tragen gekommen waren, in den Hintergrund treten.<sup>9</sup> Die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte in den 1920er Jahren wird am Beispiel der orthodoxen Hamburger Talmud Tora Schule und des liberalen Philanthropin in Frankfurt illustriert. Hierbei beziehe ich mich vor allem auf Schriften der Leiter dieser Schulen, Joseph Carlebach und Otto Driesen, sowie die Arbeiten Ursula Randts über das jüdische Schulwesen in Hamburg sowie Miriam Gillis-Carlebachs über die Erziehungslehre ihres Vaters Joseph Carlebach.<sup>10</sup>

## **1 Jüdische Erziehungsdiskurse seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik im historischen Kontext**

Jüdische Erziehungsdiskurse standen zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Vorzeichen der Emanzipation und Ausformung eines Bildungs- und Erziehungsideals, das den Anforderungen der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft entsprach. Der jüdischen Religion kam für die Emanzipationsprozesse – wie Simone Lässig gezeigt hat – keine retardierende, sondern eine beschleunigende und verstärkende Wirkung zu. Dies betraf insbesondere die Kernbereiche der bürgerlichen Identität, Familie und Erziehung, die auch in der jüdischen Tradition eine zentrale Identität stiftende Funktion besaßen. In einer Gesellschaft, in der Bildung ein „entscheidendes Zulassungskriterium für den Übergang in die bürgerliche Elite“<sup>11</sup> darstellte, verfügten Juden über wesentliches eigenes „Startkapital“: Hierzu zählten vor allem die Auffassung von Lernen als eines offenen, lebenslangen Prozesses, aber auch das Ansehen, das Gelehrte in der jüdischen Gemeinschaft genossen. Sogar der von jüdischen Reformern unter dem Aspekt der „Verfrühung“ viel kritisierte traditionelle Cheder, der bereits von 3-4-jährigen Kindern besucht wurde, dürfte beim Übergang zur säkularen Erziehung eher ein Vorteil gewesen sein,

---

<sup>8</sup> Vgl. Schachne 1986; Busemann/Daxner/Fölling 1992; Feidel-Mertz/Paetz 1988/2009.

<sup>9</sup> Als Ausnahme ist zu nennen: Weißer 2000.

<sup>10</sup> Carlebach 1982; Driesen 1929; Randt 1996, 2005; Gillis-Carlebach 2003, 2004, 2005. Für Hinweise zur Pädagogik Joseph Carlebachs danke ich Marcus Schroll, Leiter des religiösen Erziehungswesens der Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern.

<sup>11</sup> Lässig 2004, S. 113.

weil das Lernen dort auf die Einübung rationalen und logischen Denkens gerichtet war.<sup>12</sup> Als Gegenentwurf zur traditionellen jüdischen Schule fungierten die seit dem frühen 19. Jahrhundert gegründeten Reformschulen, die philanthropische Konzepte im Sinne einer „kindgemäßen“, naturnahen Formung des „ganzen“ Menschen vertraten. Bei der Popularisierung des neuen Erziehungskonzepts kam ihnen eine zentrale Funktion zu.<sup>13</sup>

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fand im jüdischen Schrifttum eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte der jüdischen Pädagogik statt.<sup>14</sup> Einschlägige Abhandlungen enthielten häufig eine Zusammenstellung der für das jüdische Erziehungsverständnis zentralen talmudischen Texte und daraus abgeleiteter traditioneller Grundsätze und Methoden des Lehrens und Lernens, die dem bestehenden christlichen und jüdischen Schulwesen gegenüber gestellt wurden. Gegenstand war auch die historische Entwicklung des jüdischen Erziehungswesens im antiken Israel.<sup>15</sup> Eine quellenkritische Analyse dieser Schriften hat dabei einer doppelten Kontextualisierung zu folgen: So sind die darin artikulierten pädagogischen Vorstellungen Ausdruck innerjüdischer Wertediskurse, die auch die Binnendifferenzierung des deutschen Judentums akzentuierten. Orthodoxe Stimmen verwiesen auf den fundamentalen Wert der religiösen Erziehung, die allein den Fortbestand der jüdischen Gemeinschaft gewährleisten könne. Angesichts der im Kaiserreich fortschreitenden Akkulturation, rückläufiger Schülerzahlen an jüdischen Schulen und des Bedeutungsverlusts religiöser Erziehung spiegeln diese Positionen ein zunehmendes Gefährdungsbewusstsein wider.<sup>16</sup> Forciert während des Ersten Weltkriegs war die Erinnerung an die eigenen Erziehungstraditionen – auch unter dem Eindruck des wachsenden Antisemitismus seit Kriegsausbruch – mit der Forderung nach Erneuerung der jüdischen Erziehung verbunden, die den inneren Zusammenhalt der jüdischen Gemeinschaft stärken sollte.<sup>17</sup> Die untersuchten Schriften besaßen in hohem Maß Appellcharakter. Die positiv erinnerten Aspekte der Geschichte des historischen jüdischen Erziehungswesens sollten auch der Professionalisierung der

---

<sup>12</sup> Vgl. auch Lässig 2004, S. 57.

<sup>13</sup> Vgl. Lässig 2001; Eliav 2001, S. 91-182.

<sup>14</sup> Angesichts des zentralen Stellenwerts von Erziehung im Judentum mag dies auf den ersten Blick überraschen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es erst seit dem 19. Jahrhundert überhaupt eine jüdische Geschichtsschreibung gibt. Erst im 19. Jahrhundert trat die historische Reflexion an die Stelle des vormodernen religiösen Gruppengedächtnisses: Vgl. hierzu Brenner 2006.

<sup>15</sup> Die Texte bezogen sich dabei auf die Zeit des Babylonischen Exils (586-515 v. Chr.), die Epoche des Zweiten Tempels (515 v. Chr.-70 n. Chr.) sowie der Spätantike (1.-6. Jahrhundert).

<sup>16</sup> Vgl. u. a. Klingenstein 1889.

<sup>17</sup> Vgl. Simon u. a. 1915.

zeitgenössischen jüdischen Schule dienen, die in den Augen der Autoren den Traditionen jüdischer Erziehung widersprach. Zu diesen Idealen zählten der allgemeine hohe Stellenwert des Lernens, das gesellschaftliche Ansehen des Lehrers sowie ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis. Vor allem die gesellschaftliche und soziale Situation der jüdischen Lehrer, die gegenüber ihren christlichen Kollegen im 19. Jahrhundert stark benachteiligt waren, stand in krassem Widerspruch hierzu. Diese zu verbessern, war ein zentrales Anliegen der in der zweiten Jahrhunderthälfte gegründeten jüdischen Lehrerverbände.<sup>18</sup>

Bezogen auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext wird die Intention vieler Autoren deutlich, jüdische Erziehungsmaximen in den Zusammenhang der allgemeinen zeitgenössischen Erziehungsdebatten zu stellen. So war der für die jüdische Identität zentrale Bereich der Pädagogik insbesondere seit den 1870er Jahren – zeitlich nach den seit Jahrhundertbeginn häufig behandelten Themen „Staat“ und „Nation“<sup>19</sup> – ein weiteres wichtiges Feld, bei dem jüdische Autoren die sozialetischen Grundlagen des Judentums in Beziehung zu modernen Wertediskursen setzten. Adressaten dieser Schriften waren neben der jüdischen Gemeinschaft selbst die christlichen Eliten, die sich mit der Rede von der „Überlegenheit“ des christlichen Staates bzw. der christlichen Schule gegen die gesellschaftliche Gleichberechtigung der Juden verschlossen. Die intensiven Bemühungen, jüdisches Wissen und jüdische Ethik in die Gesamtgesellschaft einzubringen, wurden auch mit dem Ziel verfolgt, neben der seit 1871 bestehenden formalen staatsbürgerlichen Gleichstellung echte gesellschaftliche Gleichberechtigung zu erreichen. Die pädagogischen Schriften waren dabei Teil eines Wertediskurses, in dem Bildung so positiv wie möglich besetzt werden sollte. Moritz Güdemann, Oberrabbiner von Wien und Verfasser einer der umfangreichsten Darstellungen über die Geschichte des jüdischen Erziehungswesens, brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck: „Nächst dem Monotheismus charakterisiert das Judentum nichts so sehr wie der Drang seiner Bekenner nach Geistesbildung.“<sup>20</sup> Auch die Erinnerung an die katalysatorische Wirkung von Bildung für den sozialen Aufstieg der deutschen Juden in der ersten Jahrhunderthälfte dürfte in diesem Zusammenhang eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben.

---

<sup>18</sup> Vgl. Coblenz 1888; Kommission für soziale Besserstellung der Religionslehrer (1908); Eliav 2001, S. 398 f.

<sup>19</sup> Die jüdischen Debatten zum Thema „Staat, Gesellschaft, Nation“ sind Gegenstand eines Projekts des Salomon-Steinheim-Instituts, das Schriften deutsch-jüdischer Autoren des 19. Jahrhunderts und die darin entworfene Vision einer integrativen Gesellschaft auf der Grundlage der gemeinsamen Ethik von Judentum und Christentum untersucht: Vgl. Brocke u.a. 2009.

<sup>20</sup> Güdemann 1914, S. 85.

Im frühen 20. Jahrhundert wird die Intention jüdischer Autoren deutlich, auf der Grundlage eines positiven Entwicklungsbegriffs „ein den Bedürfnissen der Zeit entsprechendes neues Bildungsideal“<sup>21</sup> zu gewinnen. Hierbei wurde auf die verstärkt seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert geführten allgemeinen Reformdebatten rekurriert und betont, dass jüdische Erziehungsprinzipien in diesem Kontext von „allen hervorragenden Pädagogen hochgeschätzt“<sup>22</sup> würden. Grundlegend neue Akzente setzten jüdische Pädagogen in der Weimarer Republik, die im Zeichen der Renaissance jüdischer Kultur stand. Diese war Ausdruck des tiefen Wunsches vor allem vieler jüngerer deutscher Juden nach einer aktiven Auseinandersetzung mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln. Teil dieser kulturellen Erneuerungsbewegung war nicht nur der Bereich der Erwachsenenbildung, sondern auch die jüdische Schule. Hatte letztere ihre Monopolstellung bei der Erziehung jüdischer Kinder im 19. Jahrhundert verloren, kam es in den 1920er Jahren in den Großstädten zu Schulneugründungen sowie zu einer Erweiterung bereits bestehender jüdischer Schulen. Vor diesem Hintergrund bedarf der in der älteren Forschung erweckte Eindruck eines seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kontinuierlichen Niedergangs des jüdischen Schulwesens der Revision.<sup>23</sup> In Gemeinden mit etabliertem Schulsystem, so in Frankfurt, Hamburg und Köln, wurde im Jahr 1932 fast jedes zweite jüdische Kind in einer jüdischen Schule unterrichtet. Die jüdischen Schulen der Weimarer Zeit wurden vor allem von Kindern aus orthodoxen Familien besucht, ein nicht unerheblicher und wachsender Teil der Schüler kam aber auch aus liberalen Elternhäusern. Bei den Bestrebungen zur Modernisierung jüdischer Schulen in der Weimarer Republik kam reformpädagogischen Konzepten eine zentrale Rolle zu. Jüdische Pädagogen setzten sich dabei mit Grundannahmen und Forderungen von Reformpädagogen auseinander, die seit dem späten 19. Jahrhundert als „Erziehungsavantgarde“ mit einem neuen Bewusstsein für die kindliche Entwicklung und einer vehementen Kritik am bestehenden Schul- und Bildungssystem hervorgetreten waren. In dieser Auseinandersetzung suchten jüdische Pädagogen in den 1920er Jahren „Gedanken und Ideen zu finden, die befruchtend und anregend auch bei uns wirken können“.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Frankfurter 1910, S. 2.

<sup>22</sup> Ebd., S. 40.

<sup>23</sup> Vgl. Brenner 2000, S. 72.

<sup>24</sup> Halberstadt 1925, S. 3.



## 2 Jüdische Kindheitsvorstellungen und pädagogische Leitbilder

### 2.1 Wertschätzung des Kindes und dessen Integration in die jüdische Gemeinschaft

Eine Betrachtung der Kindheits- und Erziehungsdiskurse im 19. Jahrhundert beginnt mit wesentlichen Besonderheiten jüdischer Kindheit. Jüdische Kinder, insbesondere die Jungen, waren bis ins 19. Jahrhundert hinein in die ritualisierte Welt der Erwachsenen eingebunden, eine im modernen Sinn verstandene „eigene“ Entwicklung blieb ihnen verwehrt. Dies schließt aber zwei Punkte keineswegs aus: einen Blick auf Kindheit, der diese in ihrer Unmittelbarkeit begreift und nicht als bloßes Durchgangsstadium in das Erwachsenenleben sowie eine besondere Achtung gegenüber dem Kind im Rahmen der jüdischen Gemeinschaft, die sich insbesondere in der Integration von Kindern in die jüdische Festkultur spiegelt. „[...] Jewish education from its beginning, conceived and acted upon the idea that childhood is not a mere preparation for later life, but that at every stage the child should be encouraged to participate in the life of the community and enrich it by contributing his own share.“<sup>25</sup>

„Heilige Stätte ist's, wo eine Kindesseele athmet.“<sup>26</sup> Dieser Satz stammt keineswegs aus der Feder eines reformpädagogischen Autors des späten 19. oder frühen 20. Jahrhunderts, der, von der Idee der „Heiligkeit“ und „Majestät“ des Kindes erfüllt, emphatisch die Beachtung der kindlichen Individualität einfordert. Formuliert wurde er im Jahr 1837 von Rabbiner Samson Raphael Hirsch, der damit einen bezeichnenden Blick auf die spezifische Wertschätzung des Kindes in der jüdischen Tradition wirft und zugleich verdeutlicht, wie wichtig die Verinnerlichung der neuen bürgerlichen Leitbilder auch für die Neoorthodoxie war.<sup>27</sup> Hirschs Bildungskonzeption, die von Pestalozzi und Diesterweg beeinflusst war<sup>28</sup> und für das orthodoxe Judentum im 19. Jahrhundert außerordentlich einflussreich wurde, forderte die Erzie-

---

<sup>25</sup> Morris 1959, S. 11 f.

<sup>26</sup> Hirsch 1837, S. 549.

Der Theologe und Pädagoge Samson Raphael Hirsch (1808-1888) war der Begründer der Neoorthodoxie und Initiator der später nach ihm benannten Realschule der Israelitischen Religionsgesellschaft in Frankfurt.

<sup>27</sup> Vgl. Lässig 2004, S. 335.

Marcus Lehmann (1831-1890), Rabbiner der Israelitischen Religionsgemeinschaft in Mainz, war neben Hirsch ein weiterer wichtiger Vertreter der Neoorthodoxie, der z. B. in seinen Erläuterungen zur Pessach-Haggadah die Bedeutung der kindlichen Individualität hervorhob. Vgl. Lehmann 1904.

<sup>28</sup> Vgl. Tasch 2011, S. 71-78.

hung des Kindes in einem jüdischen Umfeld, verband hiermit aber die grundsätzliche Offenheit gegenüber säkularer Bildung.

Die jüdische Festkultur, an der das Kind in der Familie und der Gemeinde teilhatte<sup>29</sup>, schuf eine besondere pädagogische Situation, die die Sinne des Kindes ansprach. Kinder waren (und sind) dabei nicht nur Rezipienten, ihnen kam auch ein aktiver Part bei den Gemeinschaft und Identität stiftenden Festen zu, was sich besonders an Pessah am Ablauf des Seder-Abends ersehen lässt. Auch in das Geschehen an Schabbat waren Kinder integriert: Sie nahmen an den Vorbereitungen teil, auch sie durften bestimmte Dinge, z. B. Schreiben oder Zeichnen, nicht tun. „Am Schabbat, am festlichen Tisch, bildet der Wochenabschnitt der Tora das Gesprächsthema, ist Objekt von Fragen und Antworten, und wird so zum Kommunikationsmittel zwischen Eltern und Kindern.“<sup>30</sup> Kleine Kinder wurden in die Synagoge mitgenommen:

„So bin ich [...], sobald ich nur laufen konnte, sehr oft in die [...] alte Synagoge mitgenommen worden, wohin die Großmutter regelmäßig, die Mutter, sooft es ihr die Sorge für die Kleinen erlaubte, die Männer der Familie an Hauptfeiertagen gingen. [...] Um so früher wurde – und das war wohl der pädagogische Zweck meines Vaters – der Wunsch nach dem Verständnis dieser schönen, über den Alltag erhebenden Gebräuche in mir geweckt.“<sup>31</sup>

## 2.2 Die Annahme der „guten Natur“ des Kindes

Jüdische Autoren, die im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert die „gute Natur“ des Kindes betonten, konnten an die rabbinische Überlieferung anknüpfen, die die Vorstellung des unschuldigen Kindes kannte, das in den ersten Lebensjahren noch nicht zwischen Gut und Böse unterscheiden konnte und dessen Integrität von Eltern und Gemeinschaft zu schützen war.<sup>32</sup> „Die Opfer sind rein (machen sündenfrei) und die Kinder sind rein (sündenfrei); es mögen die Reinen kommen und sich mit Reinem beschäftigen“<sup>33</sup>.

Neu war, dass jüdische Pädagogen hierbei auch auf Rousseaus „Emil“ Bezug nahmen.<sup>34</sup> Dass der „Naturalismus“ Rousseaus aber auch scharfe Kritiker fand und das Bild des unschuldigen Kindes keineswegs allein stand, zeigt aus konservativer Sicht z. B. die Darstellung von Juda Ster. An diesem Beispiel lassen sich auch wirksame, auf die biblisch-talmudische Überlieferung ge-

<sup>29</sup> Vgl. Hyams 1995; Scheunemann 2001.

<sup>30</sup> Gillis-Carlebach 2004, S. 39 f.

<sup>31</sup> Lövinson 1989, S. 147.

<sup>32</sup> Vgl. Herweg 1998, S. 63 f.

<sup>33</sup> Frankfurter 1910, S. 30.

<sup>34</sup> Vgl. Lewit 1896, S. 35 f., der aber gleichzeitig die Fixierung des Schülers auf den Lehrer im „Emil“ kritisierte.

stützte Vorstellungen über die „sündhafte“ Natur des Kindes belegen, die durch Erziehung und Unterricht gezügelt werden musste.<sup>35</sup>

Die Reichweite von Erziehung konnte jedoch auch aus dieser Perspektive höher bewertet werden, vor allem deshalb, weil das Judentum die Erbsünde nicht kannte. Der Erbsündenlehre „trat der Gedanke der ‚Umkehr‘, die dem Menschen immer möglich ist, [...] grundsätzlich entgegen“<sup>36</sup>. Die mit dieser Perspektive verbundene Betonung der Entwicklungs- und Lernfähigkeit des unmittelbar zu Gott stehenden Menschen erlaubt eine weit größere Einschätzung der Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Diesen waren durch die christliche Erbsündenlehre und hiermit verbundenen, insbesondere im Protestantismus verbreiteten und bis weit ins 19. Jahrhundert einflussreichen negativen Kindbilder sehr viel engere Grenzen gezogen. Der von zeitgenössischen Reformpädagogen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert betonte positive Ursprung der sich in Freiheit entwickelnden „Kindesnatur“ und der „Abschied“ vom Bild des bösen, egoistischen und eigensinnigen Kindes bedeuteten eine radikale Abkehr von traditionellen negativen Kindbildern. Im „problematischen Verhältnis“ von Christentum und Reformpädagogik wirkten sie fort.<sup>37</sup> Demgegenüber erwiesen sich jüdische Kindheitsvorstellungen als offener und anschlussfähig an eine Auffassung, die sich auf das „eigentliche“, nämlich gute und prosoziale „Wesen“ des Kindes konzentrierte, was am Beispiel der Arbeit jüdischer Reformpädagoginnen im frühen 20. Jahrhundert gezeigt werden kann.<sup>38</sup>

### 2.3 Das Bild des aktiven, lernenden Kindes

Das Bild des aktiven, lernenden Kindes wurde in jüdischen Schriften des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts oft thematisiert. Diese Quellen sind teilweise als Fortsetzung der in der Emanzipationszeit geführten Erziehungsdiskurse zu lesen. Eine neue Aktualität erfuhr dieses Bildungsideal seit dem späten 19. Jahrhundert infolge der staatlichen Expansion im deutschen Bildungswesen und den erhöhten an Erziehung gestellten gesellschaftlichen Ansprüchen. Im Zuge der historischen Auseinandersetzung mit dem jüdischen Erziehungswesen unterstrichen jüdische Autoren die besondere Wertschätzung des lernenden Kindes mit dem oft zitierten Satz des Babylonischen Talmuds, dass „die Welt vom Atem eines Kindes in der Schule getragen“ (Sabbath 119b) werde.<sup>39</sup> In Bezug auf kleine Kinder forderten jüdische Pädag-

<sup>35</sup> Vgl. Ster 1915, S. 26, der die Bibelstelle zitiert: „Der Herzenstrieb des Menschen ist schlecht von seiner Jugend an“ (Gen. 8,21).

<sup>36</sup> Baeck 1931, Sp. 883.

<sup>37</sup> Vgl. Böhm/Grell 1995, S. 75-87; Böhm 2012, S. 42-46.

<sup>38</sup> Vgl. Köpcke-Duttler 1995, S. 146 f.

<sup>39</sup> Vgl. Marcus 1877, S. 8; Blach 1880, S. 4; Wiesen 1892, S. 14 f.

gogen, die Freude am Lernen von Anfang an zu wecken. Die Kinder sollten in der Schule „wißbegierig gemacht“<sup>40</sup> werden. In einer Darstellung zur Geschichte des jüdischen Schulwesens in Frankfurt wird von dem Brauch berichtet, den ersten Schultag auf das Wochenfest, der Feier der Gesetzgebung am Sinai, zu legen. Dem Kind sollte durch diese Symbolik „das Lernen als Freude erscheinen“<sup>41</sup>. Die besondere Sorgfalt, die jüdische Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder verwandten, spiegelt beispielsweise die Einrichtung einer „Kinderstube“ mit handgeschnitzten Tischchen und Bänkchen, die den Kindern einer Familie im 19. Jahrhundert als erste Arbeitsplätze dienten.<sup>42</sup> Ein 1918 eingeschulter Junge berichtet von der Bewunderung, die ihm der vom Vater geschenkte Schulranzen aus Seehundsleder bei seinen Mitschülern einbrachte.<sup>43</sup>

Jüdische Autoren rekurrten verstärkt seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auf eigene Lerntraditionen, die die geistige Selbständigkeit und Eigenaktivität des Kindes im Unterricht förderten.<sup>44</sup> Sie stellten ein Unterrichtsideal heraus, demzufolge der Schüler nicht passiv rezipierender Teilnehmer, sondern aktives Gegenüber von Mitschülern und Lehrern war. Schüler sollten „nicht nur Wissen empfangen, sondern durch ihre klugen Fragen Lehrern und Mitschülern eine Fülle von Anregung geben und produktiv Wissen schaffen“<sup>45</sup>. Dabei konnten sich jüdische Pädagogen auf das Lernideal der Jeschiwot beziehen, das die Bedeutung fragenden und autonomen Lernens betonte. Demgegenüber sollte sich der Lehrer, der offen für die Interaktion Lehrer-Schüler sein sollte, zurücknehmen. „[...] der Lehrer oder Rabbi war nicht die maßgebende Autorität seiner Studentengemeinschaft, da diese allein dem Text vorbehalten war. Er diente nur als ‚Bezugsperson‘, hier etwas klarstellend, dort etwas fragend, Diskussionen leitend und Rat erteilend.“<sup>46</sup> Auch der jüdische Lehrer besaß – der Vorstellung von (religiösem) Lernen als lebenslang bestehende Pflicht eines jeden männlichen Juden entsprechend – den Auftrag zur Selbsterziehung und partizipierte auch als Lernender am Unter-

---

<sup>40</sup> Bamberger 1914, S. 7.

<sup>41</sup> Adler 1926, S. 7.

<sup>42</sup> Vgl. Richarz 1989, S. 148.

<sup>43</sup> Vgl. Stern 1968, S. 75.

<sup>44</sup> Kaufmann 2003, S. 132: „Jeder männliche Jude sollte die religiösen Quellen selbst lesen – Martin Luther hat dies nicht erfunden – und sich ein Urteil über eine Frage in Kenntnis verschiedener, oft sich widersprechender Autoritäten bilden können.“ Vgl. zu diesem Aspekt außerdem Graff 1980.

<sup>45</sup> Simon u. a. 1915, S. 1.

<sup>46</sup> Ben Yosef 1995, S. 40.

richt.<sup>47</sup> Bei der fragenden Lehrmethode warf er ein Thema auf, das dann von den Schülern ausführlich diskutiert wurde. „Die Thora wird erworben durch die Discussionen der Schüler“<sup>48</sup>. Ein Spiegel der Tradition selbständigen Lernens ist auch der Ablauf der Bar Mizwah, Zäsur im Leben des jüdischen Jungen, mit der er Mitglied der Gemeinde wurde. Der Ablauf unterlag freilich zeitlichen Veränderungen. Erwartet wurde vom Bar Mizwah, einen Thora-Abschnitt vorzusingen und zu interpretieren sowie die Auslegungen früherer Gelehrter hierüber zu kennen – ein signifikanter Unterschied beispielsweise zur protestantischen Konfirmation, bei der z. B. durch Antworten auf Katechismusfragen Wissen abgeprüft wurde.<sup>49</sup>

## 2.4 Die Forderung nach Achtung der Individualität des Kindes

Die Individualität des jüdischen Kindes, an der sich die Erziehung in Familie und Schule orientieren sollte, ist ein zentrales Thema jüdischer pädagogischer Schriften, die diese Forderung mit einschlägigen religiösen Texten begründeten.<sup>50</sup> Vor allem wurde hierbei der Grundsatz angeführt, das Kind (wörtlich den „Jüngling“) „gemäß des Weges für ihn“ zu lehren (Sprüche 22,6).<sup>51</sup> Die Geschichte des jüdischen Schulwesens zeige, dass die „heute so sehr betonte Forderung des Individualisierens“<sup>52</sup> ein in talmudischen Schrifttum bekanntes Prinzip war. Sowohl die Eltern als auch die Schule hatten – so die einhellige Auslegung des Satzes – in ihrer Erziehungsarbeit die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. Von den Eltern wurde „Verständnis und Wertschätzung [...] für das Berechtigte kindlicher Eigenart“<sup>53</sup> erwartet. Sie sollten

„sich vertiefen können in des Kindes Seele und in sein Wesen und nicht bereits längst vergessen haben, wie Jugendart ist und Jugendsinn, und darum verständnislos das Treiben der Kinder schauen und ihm auch da gebietend und beschränkend entgegentreten, wo sie vielmehr seine freie Entfaltung fördern und sich derselben freuen sollten“.<sup>54</sup>

Dies war nicht zuletzt eine zentrale an den schulischen Unterricht gestellte Forderung, die sich wie ein roter Faden durch zahlreiche Schriften jüdischer

<sup>47</sup> Vgl. zu diesem Gesichtspunkt Koerrenz 1992, S. 16. Jüdische Pädagogen des 19. Jahrhunderts zitierten als einen zentralen rabbinischen Grundsatz: „Viel lernte ich von meinem Lehrer, mehr von meinen Collegen, am meisten von meinen Schülern“. Duschak 1872, S. 89.

<sup>48</sup> Duschak 1872, S. 92.

<sup>49</sup> Vgl. Kurzweil 1987, S. 114; Kaufmann 2003, S. 132.

<sup>50</sup> Vgl. Mühsam 1864, S. 17 f.

<sup>51</sup> Vgl. Ben Yosef 1995, S. 50.

<sup>52</sup> Frankfurter 1910, S. 26. Sperrung im Original.

<sup>53</sup> Bamberger 1914, S. 19.

<sup>54</sup> Ebd.

Pädagogen zieht.<sup>55</sup> Dass dieser Grundsatz in jüdischen Schulen nicht oder zu wenig beachtet wurde, zeigt die Kritik des Lehrers Lion Wolff, der selbst erfahrene Missstände in einer jüdischen Dorfschule des 19. Jahrhunderts beklagte<sup>56</sup>, die der „eigentlichen“ jüdischen Tradition widerspreche.

Besonders hervorzuheben ist, dass das Gebot der Respektierung der Kinderpersönlichkeit auch mit einem Recht des Kindes auf Bildung verbunden wurde. Nicht nur auf die „psychische Individualität“ des Kindes habe die jüdische Erziehung Rücksicht zu nehmen, sondern auch auf dessen „G e n e i g t h e i t etwas zu begreifen“.<sup>57</sup>

„Das Kind verlangt Achtung seiner Persönlichkeit. Es weiß, daß es in die Schule geschickt wird, damit es etwas lerne; es bemerkt, dass seine Eltern sich manche Entbehrung auferlegen, um ihm die Bedürfnisse, welche die Schule verlangt, zu verschaffen; es widmet manche Stunde, die es lieber auf dem Spielplatze zugebracht hätte, dem Einüben seiner Aufgaben; dafür wünscht es aber auch, dass ihm der Lehrer seine größte Aufmerksamkeit schenke [...]“.<sup>58</sup>

## 2.5 Jüdische Bildungskritik

Zentrales Element jüdischer pädagogischer Quellen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts ist die Bildungs- und Schulkritik, die sich gegen die auf reine Wissensvermittlung orientierte traditionelle „Stoffschule“ richtete und die Forderung nach „ganzheitlicher Erziehung“ erhob. Jüdische Kritik am bestehenden Schulsystem, das durch Normierung und Planung bestimmt war, verband sich dabei auch mit reformpädagogischen Ideen der Zeit, deren Wurzeln wesentlich in der Erziehungs- und Schulkritik lagen.<sup>59</sup> Jüdisch Bildungskritik, der ein nichtfunktionales Bildungsverständnis zugrunde lag<sup>60</sup>, zielte auf die Integration von theoretischem Wissen und „Leben“. Die Auffassung, dass das Lernen aus der Thora nicht einem äußeren Zweck, sondern der inneren Entwicklung des Menschen diene, brachte im 19. Jahrhundert der Psychologe und Philosoph Moritz Lazarus (1824-1903) zum Ausdruck. In seiner Autobiographie beschrieb er eigene Lernerfahrungen an einer jüdischen Schule:

„Und alle diese Mühen, und alle diese Schätze hatten keinen anderen Zweck oder keine andere Absicht als die *i n n e r e g e i s t i g e B e r e i c h e r u n g d e r P e r s o n*; diese und diese allein zu suchen, war ja das alte Erbteil der allermeisten, die

<sup>55</sup> Vgl. Wiesen 1892, S. 38; Lewit 1896, S. 15; Bamberger 1914, S. 7.

<sup>56</sup> Vgl. Wolff 1919, S. 28-32.

<sup>57</sup> Marcus 1877, S. 25. Sperrung im Original.

<sup>58</sup> Duschak 1872, S. 63.

<sup>59</sup> Vgl. Böhm 2012, S. 30-42.

<sup>60</sup> Vgl. Prestel 1989, S. 11.

sich mit der Thora um ihrer selbst willen, [...] mit so entsagungsvoller Hingebung befaßten“.<sup>61</sup>

Lazarus kritisierte scharf die zeitgenössische Volksschule, wo

„[d]ie geistigen Inhalte, welche der Mensch erwirbt, [...] wie Geld angesehen [werden], das man in Rollen, wie Waren in wohlverschnürten Paketen übergibt. [...] In Wahrheit aber ist jeder geistige Inhalt, den wir einem Zögling darbieten, nur ein Stoff für seine innere Arbeit, welcher sich – schon in der ersten Aufnahme und vollends später – fort und fort verwandelt“.<sup>62</sup>

Vor allem in der Weimarer Republik verband sich jüdische Bildungskritik mit der Forderung nach Erneuerung religiöser Bildung. Jüdische assimilierte Familien wussten zwar den Wert säkularer Bildung zu schätzen, aber nicht mehr die Thora, lautete die innerjüdische Kritik. Der Begriff Bildung selbst hätte „bald ganz die Bedeutung einer Vorbedingung für das Aufsteigen in die höhere Gesellschaftsklasse“<sup>63</sup> erhalten, kritisierte Oskar Epstein in der von Martin Buber herausgegebenen Zeitschrift „Der Jude“. Ziel war die Überwindung der „Loslösung der Erziehung vom eigentlichen Leben und von der eigentlichen Arbeit, jene Loslösung der Bildung und des Unterrichts vom lebendigen Sein der Menschen untereinander, jene Zentralisierung der Schule in den Händen einer seelisch erstarrten dienend unterdrückenden Bürokratischschicht“.<sup>64</sup> Franz Rosenzweig forderte eine Bildungskonzeption, die „ins Leben“ führen sollte und dabei die dialogische Wissensvermittlung von Mensch zu Mensch fruchtbar machte. In seiner Schrift „Bildung und kein Ende“, die Bezug auf eine Bibelstelle nimmt, in dem der Prediger über das „Büchermachen“<sup>65</sup>, das „kein Ende“ nehme, klagt, entwarf Rosenzweig den Plan für eine zentrale Einrichtung der jüdischen Erwachsenenbildung.

### 3 Jüdische Reformpädagogik in der Weimarer Republik

Die Weimarer Republik stellt in der Geschichte der deutschen Reformpädagogik die Phase der Erprobung reformpädagogischer Konzepte dar. Jüdische Pädagogen nahmen in den 1920er Jahren aus einem jüdischen Kindheits- und Erziehungsverständnis heraus Stellung zu zentralen Elementen der Reformpädagogik. Kindgemäßes und ganzheitliches Lernen, die Verbindung von theoretischem Lernen und eigenem Gestalten der Schüler oder die Erziehung

<sup>61</sup> Lazarus 1913, S. 49. Sperrung im Original.

<sup>62</sup> Lazarus 1903, S. 35 f. Sperrung im Original.

<sup>63</sup> Epstein 1917/18, S. 755.

<sup>64</sup> Glenn 1919/20, S. 48.

<sup>65</sup> Dieses Bibelwort dient als Sinnbild für einen überkommenen Bildungsbegriff: Rosenzweig 1984; hierzu Feidel-Mertz 1988, S. 342-343.

zur Naturverbundenheit suchten jüdische Schulen umzusetzen, um die Ich-Identität des jüdischen Kindes und das Zugehörigkeitsgefühl zur jüdischen Gemeinschaft zu stärken. Die Rezeption reformpädagogischer Konzepte wie der Landschulheimerziehung stand auch unter dem Eindruck des zunehmenden Antisemitismus in den 1920er Jahren, dem jüdische Kinder an öffentlichen Schulen durch Mitschüler und Lehrer ausgesetzt waren.<sup>66</sup> Der Gedanke, die jüdische Schule als Schutzraum für das Kind zu gestalten, war ein Aspekt, der nicht erst nach den dramatischen Veränderungen des Schulwesens nach 1933 diskutiert wurde.<sup>67</sup>

Die Arbeitsschule war ein Bereich der allgemeinen Reformpädagogik, der in den jüdischen Milieus der Weimarer Zeit besonders positiv aufgenommen wurde. Jüdische Pädagogen argumentierten, dass der von Reformpädagogen ins Zentrum ihrer Bildungskonzeption gerückte pädagogische Wert von „Arbeit“ eine Entsprechung in der jüdischen Tradition fände: Der jüdische Bildungsbegriff fordere die „Übereinstimmung von Lehre und Leben für den Lehrer und den Schüler“<sup>68</sup>. Eine einseitige theoretische Bildung sollte vermieden, die geistige Tätigkeit durch die Handarbeit ergänzt werden. Der Arbeitsschulgedanke sollte insbesondere im Religionsunterricht zur Anwendung kommen. Dadurch sollte das Interesse des Kindes für die jüdische Religion mit einer Methode entwickelt werden, die seine Selbständigkeit, Phantasie und Lebendigkeit förderte. Die Aktualität dieses Gedankens erklärt sich vor dem Hintergrund des allgemeinen Bedeutungsverlusts des jüdischen Religionsunterrichts im Kaiserreich sowie der als Notwendigkeit empfundenen Modernisierung der Lehrmethoden in diesem Fach.<sup>69</sup> Der wahrgenommenen „Versandung und Versteinerung des heutigen religiösen Lebens“<sup>70</sup> sollte mit einer neuen religiösen Erziehung begegnet werden, dessen Ausgangspunkt die Stärkung der „E r l e b n i s f ä h i g k e i t im Kinde“<sup>71</sup> war:

„Schon das kleine Kind muß man zu den Wundern der Welt hinlenken und es sie selbst entdecken lassen, und zwar muß der Erkenntnistrieb völlig uneingeschränkt von jedem wie auch immer gearteten Autoritätsgefühl sich befriedigen dürfen.“

<sup>66</sup> Den wachsenden Antisemitismus an den Schulen in der Weimarer Republik behandelt Hecht 2003, S. 345-352.

<sup>67</sup> Vgl. Unna 1927. Über die vor und nach 1933 bestehenden jüdischen Landschulheime informiert Feidel-Mertz 2002.

<sup>68</sup> So Frankfurter 1910, S. 28.

<sup>69</sup> Eine drastische Schilderung eines als erstarrt und unlebendig erlebten Religionsunterrichts stammt von Jakob Wassermann: Der Religionslehrer „wie alle, bleute Formeln ein, antiquierte hebräische Gebete, die ohne eigentliche Kenntnis der Sprache mechanisch übersetzt wurden, Abseitiges, Unlebendiges, Mumien von Begriffen.“ Wassermann 1986, S. 118.

<sup>70</sup> Bergel-Gronemann 1926, S. 100.

<sup>71</sup> Ebd., S. 101, auch für das folgende Zitat; Sperrung im Original.



In diesem Zusammenhang wurde dem Werk und der Person Kerschensteiners eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Der „Reichsverband der jüdischen Lehrervereine“ veröffentlichte in seinem Publikationsorgan „Jüdische Schulzeitung“ eine Reihe von Beiträgen, die sich mit der Arbeitsschule und der Person Kerschensteiners befassten.<sup>72</sup> Kerschensteiners dezidiert sozialisatorischen Impetus griff auch der „Bund Jüdischer Akademiker“ auf:

„Wie das deutsche Kind, in die deutsche Gemeinschaft, so soll das jüdische Kind in die jüdische Gemeinschaft hineinwachsen. Es soll von früh auf lernen, daß es mit ihr verwachsen, für sie zu arbeiten und seine Kräfte in ihren Dienst zu stellen hat.“<sup>73</sup>

Kerschensteiners Buch „Begriff der Arbeitsschule“ war neben Siegfried Bernfelds „Das jüdische Volk und seine Jugend“ eine der zentralen reformpädagogischen Schriften aus dem deutschsprachigen Raum, die von zionistischen Reformpädagogen in ihren Bestrebungen, eine „neue“ Pädagogik im jüdischen Palästina der 1920er Jahre theoretisch zu begründen, rezipiert und ins Hebräische übersetzt wurden.<sup>74</sup>

Insgesamt vertraten jüdische Pädagogen der Weimarer Republik eine moderate Schul- und Erziehungsreform und standen „radikalen“ reformpädagogischen Konzepten in der Regel skeptisch oder ablehnend gegenüber. In den Quellen findet sich Kritik über die so empfundene zeitgenössische „Verabsolutierung“ von Kindheit und Jugend. So missbilligte ein Beitrag im liberal-konservativen Familienblatt „Menorah“ die allgegenwärtige „Jugendverehrung“<sup>75</sup>, die die Autorin den Verlust jüdischen „Familiensinns“ befürchten ließ.<sup>76</sup> Der zum Modewort avancierten Rede von der „Entfaltung der Schöpferkraft des Kindes“ hielt beispielsweise Martin Buber die Einzigartigkeit des Schöpfers entgegen. Gegenüber einer Reduktion auf die „Seele des Kindes“ hob er die Bedeutung der dialogischen Beziehung zwischen Erzieher und Schüler hervor.<sup>77</sup>

### **3.1 Reformpädagogik an der Hamburger Talmud Tora Schule unter Joseph Carlebach**

Die Talmud Tora Schule in Hamburg war 1805 als jüdische Knabenschule gegründet und 1870 als neunklassige Höhere Bürgerschule bzw. als Realschule anerkannt worden. Unter seinem Direktor, Rabbiner Dr. Joseph Carle-

<sup>72</sup> Vgl. Marx 1926; Löwenberg 1926; Beermann 1926; Bing 1930; Königshöfer 1931; Braun 1932.

<sup>73</sup> Halberstadt 1925, S. 11.

<sup>74</sup> Vgl. Liegle/Konrad 1989, S. 15 f.

<sup>75</sup> Mautner 1923.

<sup>76</sup> Vgl. zur öffentlichen Debatte über die „Krise“ der jüdischen Familie Gillerman 1998.

<sup>77</sup> Vgl. Scharf 1995, S. 107.

bach (1883-1942), erfuhr diese traditionsreiche orthodoxe Schule eine grundsätzliche Erziehungs- und Unterrichtsreform. Carlebach stammte aus einer Lübecker Rabbinerfamilie und hatte in Berlin Naturwissenschaften, Philosophie und Kunstgeschichte studiert. Nach mehrjähriger Lehrtätigkeit und der Beendigung seines Rabbinate in Lübeck übernahm er 1920/21 die Leitung der Hamburger Talmud Tora, die er bis 1926 innehatte.<sup>78</sup> Joseph Carlebachs ältester Sohn, der spätere Soziologe und Historiker Julius Carlebach (1922–2001), gibt einen Eindruck über die Bedeutung des Lernens in seiner Familie:

„Die Carlebachs sind eben von Natur aus Lehrer. Weil sie das Lernen in der Kindheit wahrscheinlich als sehr positiv empfunden haben, haben sie damit auch im Erwachsenenalter weitergemacht und den Lehrerberuf für sich selbst gewählt.“<sup>79</sup>

Charakteristisch für Joseph Carlebachs Erziehungskonzeption war die Synthese von religiösen und profanen Bildungsinhalten sowie die Öffnung jüdischer religiöser Erziehungsprinzipien gegenüber modernen Entwicklungen entsprechend der Philosophie *Thora im Derekh Eretz*.<sup>80</sup> Dabei setzte er sich auch mit zeitgenössischen Reformpädagogen auseinander und beleuchtete deren Forderungen in ihrer Beziehung zum Judentum. Zwar lehnte er den „pädagogische[n] Nihilismus und Naturalismus der Key und Tolstoi“ ab, hob aber gleichzeitig hervor, dass „die höhere Ehrfurcht, die wir der Seele von dem zu erziehenden Wesen in seiner Eigengesetzlichkeit, seiner Individualität [entgegenbringen]“<sup>81</sup>, eine zentrale Gemeinsamkeit aller Reformpädagogen darstellte. Bereits bei seiner Antrittsrede als neuer Direktor der Talmud Thora hatte Carlebach signalisiert, dass ein neuer Geist in der Schule herrschen sollte: „Tastet meine Messiasse nicht an und tut meinen Propheten kein

<sup>78</sup> 1926 gab Carlebach die Leitung der Schule ab und war bis 1936 zunächst Oberrabbiner von Altona, dann bis 1941 Oberrabbiner von Hamburg. Das Ehepaar Carlebach wurde im Dezember 1941 zusammen mit seinen vier jüngsten Kindern deportiert und in das KZ Jungfernhof (bei Riga/Lettland) verschleppt. Am 26. März 1942 wurde die Familie in der Nähe von Riga ermordet. Allein der Sohn Peter Salomon und die fünf älteren Kinder, die von den Eltern rechtzeitig ins Ausland gebracht werden konnten, überlebten. Siehe zur Biographie Joseph Carlebachs und seine Zeit als Lehrer an der Talmud Tora Schule: Brämer 2007; Randt 2005, S. 123-135; Demleitner 2005, S. 273 f.

<sup>79</sup> Gespräch mit Julius Carlebach 1995, S. 114.

<sup>80</sup> Vgl. Gillis-Carlebach 2005. Diese Konzeption geht auf Samson Raphael Hirsch zurück. Die Formulierung ist den Sprüchen der Väter entnommen und kann wörtlich als „Thora im Erdenweg“ übersetzt werden – gemeint ist im Primärtext die Verbindung von Thora mit beruflicher Ausbildung. Von Hirsch wird „Derekh Eretz“ auf den gesamten Bereich der humanen Bildung erweitert. „Thora im Derekh Eretz“ nach dem Verständnis von Hirsch und seiner Nachfolger ist Ausdruck einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber den Errungenschaften der Moderne. Vgl. Roth 1997, S. 1-6.

<sup>81</sup> Carlebach 1924, S. 1084.

Leid“.<sup>82</sup> „Kinder sind Messiasse“ blieb, einer talmudischen Auslegung des Bibelwortes (Psalm 105,15) entsprechend, während seiner Amtszeit schulisches Leitmotiv. Carlebach bezog sich hierbei auch auf die moderne psychologische Kindheitsforschung, namentlich auf den zur gleichen Zeit an der Universität Hamburg lehrenden William Stern. Er betonte,

„dass wir nicht berechtigt sind, die Maßstäbe [!] u n s e r e s Seelenlebens an die Zöglinge anzulegen, sondern die feine, zarte Eigenart und Andersartigkeit ihres Innenlebens berücksichtigen müssen. Es gibt etwas, selbst in jedem Kinde, was geschont, respektiert werden muss, etwas Heiliges, Großes, was nicht angetastet werden darf.“<sup>83</sup>

Carlebach zufolge sollten die Erkenntnisse der differentiellen Psychologie, als dessen „Begründer“ Stern galt, den Lehrer befähigen, die Schülerindividualität zu erkennen. Dass eine enge inhaltliche Verbindung zwischen Stern und Carlebach bestand, ist auch durch einen bemerkenswerten Brief dokumentiert, den Carlebach anlässlich des sechzigsten Geburtstags von William Stern am 23. Juni 1931 an diesen schrieb.<sup>84</sup>

Zu seinen Schülern strebte Carlebach eine vertrauensvolle Beziehung an. Die Schulanfänger wurden von Carlebach im Direktorenzimmer „persönlich und meist mit einem Scherzwort empfangen“.<sup>85</sup> Vom Respekt, den Carlebach der Kinderpersönlichkeit entgegenbrachte, zeugen viele Erinnerungen ehemaliger Schüler der Hamburger Talmud Tora Schule. Ein Ehemaliger berichtete, dass der Direktor die Schüler, denen er auf der Straße begegnete, als erster begrüßte und den Hut zog.<sup>86</sup> Carlebach zufolge sollte der Lehrer „Führer, nicht [...] Vorgesetzte[r] und Gewalthaber“<sup>87</sup> sein und durch seine Persönlichkeit und authentische Vermittlung des Lehrstoffes überzeugen.

---

<sup>82</sup> Vgl. Randt 2005, S. 122.

<sup>83</sup> Ebd., S. 1084 f. Sperrung im Original.

<sup>84</sup> „Ich fühle mich wie jeder moderne Lehrer und Erzieher als Ihr Schüler. Ihre grundlegenden Arbeiten auf psychologischem Gebiet waren mir Richtschnur und Leitstern: Ihrem Werke über die Psychologie des frühen Kindesalters verdanke ich den Zugang zur pädagogischen Arbeit überhaupt. [...]“ Carlebach hob weiter hervor, dass er in der Psychologie Sterns einen „Nachhall jüdischen Denkens“ sah.

Joseph Carlebach to William Stern, 22 June 1931, zitiert nach Hering 2005, S. 128 f.

<sup>85</sup> Rabbiner Carlebach, Biographie: <http://jci.co.il/?cmed=carlebach.3>, aufgerufen am 12.05.2012.

<sup>86</sup> Vgl. Gillis-Carlebach 2005, S. 144.

<sup>87</sup> Carlebach 1924, S. 1096. Dass es in der Weimarer Republik einschlägige pädagogische Diskurse über den Begriff des „Führers“ gab, kann an dieser Stelle lediglich angemerkt werden, ebenso wie die Tatsache, dass für Autoren wie Theodor Litt der Begriff des „Führers“ geradezu im Gegensatz zu reformpädagogischem Handeln stand. Vgl. Matthes 2001.



**Abb 1:** Joseph Carlebach und sein Sohn Peter Salomon um 1935

Mit dem Erziehungsziel, die Individualität des in der Entwicklung begriffenen jungen Menschen zu stärken, stand Carlebach dem Ansatz Hugo Gaudigs nahe, mit dessen Arbeitsschulbegriff er sich auseinandersetzte. Das Prinzip der freien Selbsttätigkeit des Schülers, für das Gaudig wie kaum ein anderer seiner Zeitgenossen stand<sup>88</sup>, suchte Carlebach im Schulunterricht zur Geltung zu bringen.<sup>89</sup> Für den jüdischen Lehrer formulierte Carlebach das Ideal, „nicht Wissensvermittler, sondern Kräfterwecker“<sup>90</sup> zu sein. Aufgabe jüdischer Schulen war es nach Carlebach, die Tradition selbsttätigen Lernens im Judentum, die in der Gegenwart an Bedeutung verloren habe, zu erneuern:

„Für alle Stufen jüdischer Spezialbildung, im Unterricht der Schule wie der Schiurim bis hinauf in die Ausbildung unserer Rabbinen und Lehrer, ist das Formalziel des freien geistigen Schaffens, des selbständigen Verhältnisses zum Stoff mehr und mehr in Vergessenheit geraten; immer nur in Gemeinschaft mit dem Lehrenden vermag der Lernende lediglich rezeptiv die religiösen Quellenschriften in sich aufzunehmen. Das Kraftgefühl eigener Eroberung und Entdeckung geht für die Lehre der Thora unsren Zöglingen ab.“

Ein noch größeres Gewicht maß Carlebach dem Ansatz Gaudigs bei, die Erziehung des Schülers mit den vielfältigen kulturellen Bereichen des Berufs, der Familie und des religiösen Lebens zu verbinden, mit dem sich Gaudig

<sup>88</sup> Vgl. Skiera 2010, S. 121.

<sup>89</sup> Vgl. Carlebach 1924, S. 1087 ff.

<sup>90</sup> Carlebach 1924, S. 1088.

bewusst von der Orientierung des Erziehungsbegriffs auf den Staat, für die Kerschensteiner stand, absetzte.<sup>91</sup> Carlebach zufolge fand dieser Ansatz in der Forderung nach einer Synthese von jüdischer und allgemeiner Kultur seine Entsprechung.<sup>92</sup> Den Arbeitsschulgedanken versuchte er vor allem für den Religions-, den Kunst- und Musikunterricht fruchtbar zu machen. Dem Konzept lebensbezogenen Lernens Carlebachs, das auf die künstlerisch-musische und körperliche Erziehung größten Wert legte, dienten häufige Klassenfahrten, gemeinsame Konzert- und Museumsbesuche sowie die Gestaltung eigener Kunstausstellungen. Die Neugestaltung des Zeichenunterrichts und Einführung des Werkunterrichts, die „dem Selbsttätigkeitstrieb und Arbeitsschulgedanken zum Durchbruch“<sup>93</sup> verhalfen, die Gründung eines Schulorchesters sowie regelmäßiger Schwimmunterricht bereicherten den Schulalltag. Für die Kunsterziehung fand Carlebach in dem Lehrer Kalman Rothschild, einem religiösen Gelehrten, Künstler und Pädagogen, einen wichtigen Mitstreiter. Zum Fach Kunst gehörte auch das Lehren der hebräischen Schrift. Rothschild organisierte mit den Schülern eine Ausstellung, die Arbeiten in künstlerischer hebräischer Schrift sowie religiöse Gebrauchsgegenstände wie Weinbecher, Sederschüsseln, Schabbatleuchter zeigte.<sup>94</sup> Die von Carlebach modernisierte Schule, die „hoffnungsvolle Ansätze einer wirklichen, neuzeitlichen ‚Schulgemeinde‘“<sup>95</sup> zeigte, besaß bald eine Ausstrahlung weit über Hamburg hinaus und galt unter den orthodoxen deutschen Juden als Vorbild für höhere Schulen auch in anderen Gemeinden.<sup>96</sup>

### 3.2 Reformpädagogik am Philanthropin zu Frankfurt: Otto Driesen

Ein reformpädagogisches Schulkonzept vertrat in der Weimarer Republik auch das Philanthropin, Schule der Israelitischen Gemeinde Frankfurt. 1804 als Schule für arme jüdische Kinder gegründet, blickte diese Bildungseinrichtung auf eine Tradition zurück, die der reformierten Richtung im deutschen Judentum verpflichtet war. In der Weimarer Republik erfuhr das Philanthropin, die einzige liberale höhere Schule dieser Zeit, eine wesentliche Erweiterung und Erneuerung. Die Realschule wurde zu einem Reformrealgymnasium ausgebaut, dem eine achtklassige Volksschule und ein Kindergarten angegliedert wurden. Die Schule legte besonderen Wert auf eine optimale Lernumgebung und moderne Lernmittel, was die Einrichtung gut ausgestatteter

<sup>91</sup> Vgl. Skiera 2010, S. 120 f.

<sup>92</sup> „Das bedeutet [...] für die jüdische Schule, dass sie eine echte Synthese von profanem und jüdischem Bildungsstoffe, ein wirkliches Kulturganzes aus Thora und Derech-Erez dem jüdischen Kinde gebe.“ Carlebach 1924, S. 1088 f.

<sup>93</sup> Blau 1926.

<sup>94</sup> Vgl. Gillis-Carlebach 2005, S. 111.

<sup>95</sup> Blau 1926.

<sup>96</sup> Vgl. Brämer 2007, S. 91; zeitgenössisch: Halberstadt 1925, S. 15.

Säle für Physik, Chemie und Kunsterziehung sowie einer Bibliothek mit über 15.000 Büchern zeigt.<sup>97</sup>

Die Modernisierung des Philanthropins in den 1920er Jahren ging wesentlich auf Dr. Otto Driesen (1875–1943) zurück, Direktor der Schule in den Jahren 1921 bis 1937. Driesen, dessen Vater Jakob Driesen Lehrer in Tauberbischofsheim gewesen war und dort eine moderne Schule für gehörlose jüdische Kinder gegründet hatte, hatte Rechtswissenschaften, Philosophie, Kulturgeschichte und Sprachwissenschaften in Berlin, Paris, Heidelberg und Straßburg studiert. Nach Staatsexamen und Promotion hatte er zunächst wissenschaftlich gearbeitet. Aus dieser Zeit stammt sein Werk „Die Entstehung des Harlekin“<sup>98</sup>. Seit 1909 war er zunächst Oberlehrer in Charlottenburg, dann stellvertretender Leiter der Waldschule der höheren Schulen Charlottenburgs gewesen.<sup>99</sup> Vor dem Ersten Weltkrieg hatte Driesen innovative Lehrmaterialien entwickelt und z. B. die Einsetzung des Grammophons im Sprachunterricht empfohlen.<sup>100</sup> Das Philanthropin erfuhr unter Driesen nicht nur einen Ausbau als „Schulwerk“, wie er es nannte, sondern auch eine Modernisierung der Unterrichtsmethoden.<sup>101</sup> Driesen, der mit Franz Rosenzweig befreundet war, konnte für die von ihm mit Elan durchgeführten Schulreformen vor allem jüngere Kollegen zur Mitarbeit gewinnen. Ältere Lehrer standen seinen als sehr unkonventionell empfundenen Methoden tendenziell misstrauisch gegenüber. Im Zentrum der Reformideen Driesens stand der Gedanke der Teilhabe und Mitbestimmung von Schülern. Die Neuerungen sahen dabei u. a. die Anwendung des Projektsystems und die Einführung des Gesamtunterrichts nach dem Vorbild Berthold Ottos vor. Jeden Freitag versammelte der Direktor alle Klassen in der Aula, wo selbstgewählte Themen unter Leitung der Schüler besprochen wurden. Gesprächsthemen waren z. B. „Das Beschwerderecht der Schülerschaft“ oder „Neue Wege im Unterrichtswesen“. Freiwillige Arbeitsgruppen für Schüler der Oberstufe, wie die Arbeitsgemeinschaft „Probleme des Judentums“, ermöglichten es, aktuelle Themen zu diskutieren. Die Sitzordnung in Bankreihen wurde aufgehoben. Manchmal konnten die Schüler auch den Fachlehrer wählen, von dem sie unterrichtet werden wollten. All diese Einrichtungen sollten der Schaffung

---

<sup>97</sup> Diese Neugestaltung, die auch mit dem Umzug in ein neues Schulgebäude verbunden war, ging auf Direktor Dr. Salo Adler zurück.

<sup>98</sup> Vgl. Driesen 1904.

<sup>99</sup> Siehe zu den Lebensstationen Otto Driesens den Beitrag „Abschied von Direktor Dr. Otto Driesen“ (1937); Bischoff 2004. Das Schicksal Dr. Otto Driesens nach 1938 bleibt weitgehend im Dunkeln. Bekannt ist, dass er 1938 nach Frankreich floh. Nach einer französischen Deportationsliste wurden Driesen und seine Frau 1943 von Drancy/Frankreich in das Vernichtungslager Sobibor verschleppt.

<sup>100</sup> Vgl. Driesen 1913.

<sup>101</sup> Vgl. Rand-Schleifer 1964, S. 55-61; Kurzweil 1987, S. 64-66; Schlotzhauer 1990, S. 83-91.



einer „Schulgemeinde“ dienen. Zu Driesens Gesamtkonzept gehörten auch die neue Theatergruppe, das Schulorchester sowie der vom Sohn des Direktors 1921 gegründete Sportverein, dem ein Drittel der Schüler angehörte.<sup>102</sup> Driesen, der selbst unterrichtete, strebte eine vertrauensvolle Beziehung zu seinen Schülern an, von denen er „jeden Einzelnen bis zum kleinsten Sextaner persönlich kannte“<sup>103</sup>. Vom Lehrer erwartete er eine Haltung, die den Schüler „voll, ernst, sehr ernst“ nahm. Der Schüler sollte „als Mensch, ohne Vorbehalt, vollkommen gleichberechtigt, kurz ‚freundlich‘ behandelt“<sup>104</sup> werden. Driesen stellte seine Arbeit unter das Leitbild „Erziehung zur Freude“, so lautete auch der Titel seines Festschriftbeitrags zum 125jährigen Bestehen des Philanthropins.

Das Philanthropin ging in den 1920er Jahren dazu über, stärker als früher den jüdischen Charakter der Schule zu betonen. So wurde die Zahl der Religionsstunden erhöht.<sup>105</sup> Hebräisch wurde am Philanthropin an allen Schulzweigen unterrichtet. Maßgeblich für den Ausbau des Hebräisch- und Religionsunterrichts war Lehrer Joseph Benjamin Levy.<sup>106</sup> Auch Kinder aus orthodoxen Familien besuchten in der Weimarer Zeit das Philanthropin, das seit 1928 als einzige jüdische Schule Frankfurts zum Abitur führte. Wie Lehrer Dr. Henry Philipp schrieb, sollte im Religionsunterricht „nicht die schöpferische Tätigkeit des Lehrers, sondern die des Kindes im Mittelpunkt“<sup>107</sup> stehen. Die Behandlung der jüdischen Geschichte im Unterricht sollte sich auch an den Interessen der Kinder orientieren. In Rollenspielen konnten sich die Schüler in die Figuren biblischer Gestalten hineinversetzen. Auch die Kunsterziehung, die am Philanthropin ähnlich wie in der Hamburger Talmud Tora Schule einen großen Stellenwert besaß, stand im Zeichen jüdischer Bildung. „Letztes und höchstes Ziel soll für uns immer dies bleiben: durch die künstlerische Erziehung das hervorzuholen aus unseren Kindern, was verschüttet und vergraben wurde, jahrhundertlang, und was, rechtzeitig geweckt und gepflegt, von grösstem Einfluss auf die Entwicklung des modernen Judentums werden kann.“<sup>108</sup>

<sup>102</sup> Vgl. <http://www.lichtigfeld-schule.de/geschichte/philanthropin/19>, aufgerufen am 10.08.12.

<sup>103</sup> Abschied von Oberstudiendirektor Dr. Otto Driesen (wie Anmerkung 95), S. 6.

<sup>104</sup> Driesen 1929, S. 11.

<sup>105</sup> Vgl. Brenner 2000, S. 75.

<sup>106</sup> Vgl. Scharf 1995, S. 16.

<sup>107</sup> Philipp 1929, S. 68.

<sup>108</sup> Maurer 1929, S. 142.

## 4 Abschließende Zusammenfassung

Jüdische Pädagogen formulierten zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein emanzipatorisches Erziehungs- und Kindheitsideal, das sich von einem ausschließlich religiös definierten Bildungsbegriff löste und Kindheit nicht nur im kollektiven Gefüge der jüdischen Gemeinschaft begriff. Die Rezeption des neuen bürgerlichen Kulturmodells wurde dabei maßgeblich verstärkt durch die Anknüpfung an jüdische Traditionen, in der Bildung und Kindheit einen hohen Stellenwert besaßen. In der zweiten Jahrhunderthälfte stand die Auseinandersetzung mit der Geschichte jüdischer Erziehung im Vordergrund, bei der zentrale Inhalte der mit Pädagogik befassten talmudischen Texte „reaktualisiert“ und im Kontext der konkreten Anforderungen des zeitgenössischen Erziehungswesens neu interpretiert wurden. Vor dem Hintergrund der wachsenden Akkulturation und dem hiermit verbundenen Kernproblem jüdischer Identität war der Bereich der Erziehung wesentlich. Die untersuchten pädagogischen Schriften spiegeln angesichts des Bedeutungsverlusts jüdischer Schulen und des jüdischen Religionsunterrichts ein zunehmendes Gefährdungsbewusstsein wider. In diesem Kontext kam den positiv erinnerten Aspekten der Geschichte der jüdischen Schule sowie traditioneller Methoden des Lehrens und Lernens eine wichtige Funktion zu. Gleichzeitig stehen die jüdischen pädagogischen Diskurse im ausgehenden 19. Jahrhundert im Zusammenhang des Ringens von Juden in Deutschland, echte gesellschaftliche Gleichberechtigung zu erlangen. Jüdische Autoren unternahmen dabei den Versuch, eigene Erziehungstraditionen so positiv wie möglich zu besetzen, Bildungsfähigkeit gleichsam als „urjüdische“ Tugend zu akzentuieren, und in die gesamtgesellschaftlichen Wertedebatten einzuführen.

Wichtige Elemente des auf der Grundlage der untersuchten Schriften gewonnenen jüdischen Erziehungsbegriffs lassen sich inhaltlich mit Ideen verbinden, die auch im breiten Kontext der reformpädagogischen Strömungen in Deutschland diskutiert wurden. Der historisch sehr jungen „Entdeckung“ des Kindes in der deutschen Reformpädagogik steht eine im Judentum sehr viel längere, stabile Tradition gegenüber, in der Kindheit und Erziehung eine hohe Wertschätzung zukam. Religiöse, mit Kindheit und Erziehung befasste Texte enthielten Modernisierungspotentiale, an die jüdische Reformpädagogen anknüpfen konnten. Ohne die Absicht, einen festen „Kanon“ reformpädagogischen Denkens im Kaiserreich und der Weimarer Republik zu beschreiben – wodurch „Reformpädagogik“ in Vergangenheit und Gegenwart konstituiert war und ist, wird gerade in der aktuellen Forschung erneut kontrovers diskutiert – seien hier insbesondere genannt: die Fokussierung des aktiven Kindes, die Förderung seiner Selbsttätigkeit und „naturgemäßen“ Entwicklung und die Achtung der kindlichen Individualität durch Eltern und



Schule. Nicht zuletzt ließen sich der weit gefasste jüdische Bildungsbegriff, demzufolge Lernen traditionell der ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit diene, aber auch Traditionen selbständigen Lernens im Judentum mit Forderungen der allgemeinen Reformpädagogik in Einklang bringen, die sich gegen einen auf reine Wissensvermittlung ausgerichteten Unterricht wandten und dem „Erzieherischen“ gegenüber dem „Unterrichtlichen“ den Vorrang einräumten. Der im 19. Jahrhundert im Wechselspiel bürgerlicher Erziehungsleitbilder und jüdischer Tradition entstandene Erziehungsbegriff dürfte reformpädagogisches Handeln in den jüdischen Milieus legitimiert haben. Wie die deutsch-jüdische Geschichtsschreibung konstatiert hat, haben jüdische Familien im Kaiserreich, insbesondere die den Bereich der Erziehung gestaltenden Frauen, reformpädagogische Konzepte rezipiert.<sup>109</sup> Die grundsätzliche Möglichkeit, jüdische Erziehungsvorstellungen zu einem emanzipatorischen Erziehungsideal weiter zu entwickeln, ist eine Erklärung für die in der pädagogischen Historiographie vereinzelt für das 19. Jahrhundert und die 1930er Jahre des 20. Jahrhunderts beobachtete „Affinität jüdischer Erziehung zur Reformpädagogik“<sup>110</sup>. Die Begründung für diese Feststellung hat sich allerdings bislang in dem allgemeinen Hinweis auf die jeweilige Besonderheit einer historischen Konstellation erschöpft, die es erforderte, Kinder zu Personen mit entsprechend größerer Handlungsautonomie zu erziehen, und die angenommene besondere Eignung „der“ Reformpädagogik für diese Aufgabe. Es bedarf weiterer intensiver Untersuchungen, um die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen jüdischer Pädagogik und „Reformpädagogik“ aufzuarbeiten.

Jüdische Reformpädagogen lassen sich in der Weimarer Republik im orthodoxen, liberalen und säkularisierten Spektrum finden. Der Orthodoxie war mit der Philosophie *Thora im Derekh Eretz*, die eine Verbindung zwischen religiöser und profaner Bildung herstellte, die Rezeption reformpädagogischer Ideen möglich. Besonders die Pädagogik Joseph Carlebachs macht deutlich, wie reformpädagogisches Handeln aus der religiös inspirierten Wertschätzung des Kindes schöpfen konnte. Die Vermittlung jüdischer Bildungsinhalte und die Stärkung des Kindes innerhalb der jüdischen Gemeinschaft waren in der Weimarer Zeit in den Vordergrund gerückte pädagogische Ziele, die jüdische Schulen wie die Hamburger Talmud Thora Schule und das Frankfurter Philanthropin durch reformpädagogische Konzepte zu realisieren suchten. Dabei stand der Gemeinschaftsgedanke in Spannung zu einer ausschließlich auf das Einzelkind fokussierten Pädagogik.

---

<sup>109</sup> Vgl. Kaplan 1997, S. 83-86.

<sup>110</sup> Fölling 1995, S. 265.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Adler, Salomon (1926): Die Entwicklung des jüdischen und des profanen Schul- und Erziehungswesens der Juden zu Frankfurt am Main bis zur Judenemanzipation. Diss. Frankfurt a.M.
- Baeck, Leo (1931): Sünde und Schuld: II B. Im Judentum. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft hg. von Hermann Gunkel und Leopold Zscharnack. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. Tübingen, Sp. 882-884.
- Bamberger, Salomon (1914): Von der Erziehungsweisheit der Bibel. Ein Vortrag, gehalten in der Jahresversammlung des Vereins für die jüdischen Interessen des Rheinlands. Frankfurt a. M.
- Beermann, Max (1926): Der israelitische Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. In: Jüdische Schulzeitung, 2, H. 7, S. 1-5.
- Bergel-Gronemann, Elfride (1926): Über religiöse Erziehung, in: Der Jude, Sonderheft Erziehung, S. 100-105.
- Bing, Anselm (1930): Das schöpferische Kind. In: Jüdische Schulzeitung, 6, H. 2, S. 1-2.
- Blach, Josef (1880): Das Pädagogische im Talmud. Vortrag, gehalten auf der Jahresversammlung der israelitischen Lehrer Hessens zu Fulda am 5. Juli 1880. Halberstadt.
- Blau, Armin (1926): Direktor Dr. Carlebach. In: Gemeindeblatt der Deutsch-Israelitischen Gemeinde Hamburg, 2, H. 4, S. 1-2.
- Braun, Siegfried (1932): Zum Tode Kerschensteiners. In: Jüdische Schulzeitung, 8, H. 2, S. 1.
- Carlebach, Joseph (1924): Moderne pädagogische Bestrebungen und ihre Beziehungen zum Judentum. In: Gillis-Carlebach, Miriam (Hg.): Joseph Carlebach. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Hildesheim/New York, S. 1080-1098.
- Coblenz, Felix (1888): Die berufliche und soziale Stellung des jüdischen Lehrers. Vortrag, gehalten auf der Konferenz des Vereins jüdischer Lehrer Rheinlands und Westfalens zu Düsseldorf am 21. Mai 1888. Siegen.
- Driesen, Otto (1904): Der Ursprung des Harlekin. Ein kulturgeschichtliches Problem. Berlin.
- Driesen, Otto (1913): Das Grammophon im Dienste des Unterrichts und der Wissenschaft. 2 Bde. Berlin.
- Driesen, Otto (1929): Erziehung zur Freude als sittlicher Grundhaltung. Eine Skizze pädagogischer Erfahrungen und Ideale. In: Driesen, Otto (Hg.): Bausteine praktischer Pädagogik. Zum Jubiläum des 125jährigen Bestehens des Philanthropins. Frankfurt a. M.
- Duschak, Moritz (1872): Schulgesetzgebung und Methodik der alten Israeliten nebst einem geschichtlichen Anhang und einer Beilage über höhere israelitische Lehranstalten. Wien.
- Epstein, Oskar (1917/18): Die Erziehung unserer Kinder und unser Leben. In: Der Jude, 2, H. 12, S. 754-758.
- Feldman, William Moses (1917): The Jewish Child. Its History, Folklore, Biology and Sociology. London.
- Frankfurter, Salomon (1910): Das altjüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen im Lichte moderner Bestrebungen. Vortrag gehalten in der 368. Vollversammlung der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft“ am 3. April 1909. Wien.
- Glenn, Hermann (1919/20): Um die Jugend. In: Der Jude, 4, H. 1/2, S. 36-48.
- Güdemann, Moritz (1914): Erziehung und Schule. In: Verband der Deutschen Juden (Hg.): Soziale Ethik im Judentum, 3. Aufl. Frankfurt a. M., S. 85-97.
- Halberstadt, W. (1925): Die Arbeitsschule. Berlin.
- Hirsch, Samson Raphael (1837): Versuche über Jissroël und über Jissroëls Pflichten in der Zerstreuung. Altona.

- Philipp, Henry (1929): Künstlerische Gestaltung der geschichtlichen Teile des jüdischen Religions-Unterrichts. In: Driesen, Otto (Hg.): Bausteine praktischer Pädagogik. Zum Jubiläum des 125jährigen Bestehens des Philanthropins. Frankfurt a. M., S. 63-75.
- Klingenstein, Joseph (1889): Die Bedeutung des jüdischen Religionsunterrichts für Bildung und Leben. Abdruck aus der Israelitischen Wochenschrift. Magdeburg.
- Königshöfer, Cläre (1931): Erziehung zur Persönlichkeit und zur Gemeinschaft. In: Jüdische Schulzeitung, 7, H. 6, S. 1-6.
- Kommission für soziale Besserstellung der Religionslehrer (1908): Denkschrift über die soziale Lage der israelitischen Lehrer, insbesondere der Religionslehrer Bayerns und Vorschläge zu deren Besserstellung. München.
- Lazarus, Moritz (1913): Aus meiner Jugend. Autobiographie von M. Lazarus, hg. von Nahida Lazarus. Frankfurt a. M.
- Lazarus, Moritz (1903): An Herrn von Spitzemberg: In Pädagogische Briefe von Prof. Dr. M. Lazarus hg. von Alfred Leicht. Breslau, S. 24-53.
- Lehmann, Marcus (1904): Hagadah schel Pessach. Mit Erläuterungen von Marcus Lehmann. Hg. von H. Erdmann. Mainz.
- Lewit, Julius (1896): Darstellung der theoretischen und praktischen Pädagogik im jüdischen Altertume nach talmudischen Quellen unter vergleichender Berücksichtigung des gleichzeitigen Schrifttumes. Berlin.
- Lövinson, Martin (1989): Geschichte meines Lebens (Auszug). In: Richarz, Monika (Hg.): Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden 1780–1945. München, S. 145–154.
- Löwenberg, Adolf (1926): Aus Theorie und Praxis unseres Religionsunterrichts. In: Jüdische Schulzeitung, 2, H. 6, S. 4-6.
- Lohmann, Ingrid et. al. (Hg.) (2001): *Chevrat Chinuch Nearim*. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 1/2). Münster u. a.
- Lohmann, Uta/Lohmann, Ingrid (Hg.) (2005): „Lerne Vernunft!“ Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung. Quellentexte aus der Zeit der Haskala. 1760-1811 (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 6). Münster u. a.
- Marcus, Samuel (1877): Die Pädagogik des israelitischen Volkes von der Patriarchenzeit bis auf den Talmud. Wien.
- Marx, Tilly (1926): Der Arbeitsschulgedanke im religiösen Unterricht der Grundschule. In: Jüdische Schulzeitung, 2, H. 2, S. 1-3.
- Maurer, Wilhelm (1929): Über Kunsterziehung am Philanthropin. In: Driesen, Otto (Hg.): Bausteine praktischer Pädagogik. Zum Jubiläum des 125jährigen Bestehens des Philanthropins. Frankfurt a. M., S. 137-142.
- Mautner, Klara (1923): Die Umgruppierung in der Familie. In: Menorah, 1, H. 1, S. 15.
- Mühsam, Samuel (1864): Die biblische und die moderne Erziehung, eine Parallele. Wien.
- O. V. (1937): Abschied von Direktor Dr. Otto Driesen. In: Gemeindeblatt der Israelitischen Gemeinde Frankfurt, 15, H. 7, S. 5-7.
- Rand-Schleifer, Betty (1964): Lern- und Lehrjahre 1908–1938. In: Hirsch, Albert (Hg.): Das Philanthropin zu Frankfurt am Main. Dokumente und Erinnerungen. Frankfurt am Main, S. 47-64.
- Richarz, Monika (Hg.) (1989): Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden 1780-1945. München.
- Rosenzweig, Franz (1984): Bildung – und kein Ende. Wünsche zum jüdischen Bildungsproblem des Augenblicks insbesondere zur Volkshochschulfrage. In: Rosenzweig, Franz: Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften, Bd. 3: Zweistromland. Haag, S. 491-503.
- Simon, Jonas u. a. (1915): Aufruf des Thorabundes. Frankfurt a. M.

- Ster, Juda (1915): Die talmudische Pädagogik als Wegweiser. Für Schule und Haus im Lichte der Gegenwart dargestellt. Breslau.
- Stern, Bruno (1968): Meine Jugenderinnerungen an eine württembergische Kleinstadt und ihre jüdische Gemeinde. Mit einer Chronik der Juden in Niederstetten und Hohenlohe vom Mittelalter bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Stuttgart.
- Straßburger, Baruch (1885): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Stuttgart.
- Unna, Joseph (1927): Jüdische Landerziehungsheime. In: Bayerisches Israelitisches Gemeindeblatt, 3, Nr. 7, S. 223-226.
- Wassermann, Jakob (1986): Unüberbrückbares. In: Menken, Franz E. (Hg.): Stachel in der Seele. Jüdische Kindheit und Jugend. Weinheim/Berlin, S. 117-123.
- Wiesen, Joseph (1892): Geschichte und Methodik des Schulwesens im talmudischen Altertume. Strassburg.
- Wolff, Lion (1919): Fünfzig Jahre Lebenserfahrungen eines jüdischen Lehrers und Schriftstellers. Kulturbilder aus den jüdischen Gemeinden. Leipzig.

## Internetquellen

<http://www.lichtigfeld-schule.de/geschichte/philanthropin/19> aufgerufen am 10.08.2012.

Rabbiner Carlebach, Biographie: <http://jci.co.il/?cmed=carlebach.3>, aufgerufen am 12.05.2012.

## Literatur

- Ben Yosef, Israel Aharon (1995): Lebendiges Judentum. Betrachtungen eines Rabbiners 1990-1995. Als Gedenkschrift herausgegeben von Erhard Roy Wiehn. Konstanz.
- Behm, Britta L. (2002): Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 4). Münster u. a.
- Behm, Britta L. et. al. (Hg.) (2002): Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 5). Münster u. a.
- Bischoff, Nobert (2004): Otto Iwan Driesen. Pädagoge – Patriot – Opfer. Segnitz.
- Böhm, Winfried/Grell, Frithjof (1995): Reformpädagogik und Christentum – ein problematisches Verhältnis. In: Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen (Hg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg, S. 75-87.
- Böhm, Winfried (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München.
- Brämer, Andreas (2007): Joseph Carlebach. Hamburg.
- Brenner, Michael (2000): Jüdische Kultur in der Weimarer Republik. München.
- Brenner, Michael (2006): Propheten des Vergangenen. Jüdische Geschichtsschreibung im 19. und 20. Jahrhundert. München.
- Brenner, Michael (2000): Wie jüdisch waren Deutschlands Juden? Die Renaissance jüdischer Kultur während der Weimarer Republik. Vortrag im Gesprächskreis Geschichte der Friedrich-Ebert-Stiftung aus Anlass des 85. Geburtstags von Frau Prof. Dr. Susanne Miller am 18. Mai 2000. Bonn.
- Brocke, Michael/Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried/Paul, Jobst/Tonks, Iris (2009): Visionen einer gerechten Gesellschaft. Der Diskurs der deutsch-jüdischen Publizistik im 19. Jahrhundert. Köln.
- Busemann, Hertha Luise/Daxner, Michael/Fölling, Werner (1992): Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kaliski 1932 bis 1939. Stuttgart/Weimar.

- Demleitner, Günther (2005): Die Pädagogik Joseph Carlebachs. In: Gillis-Carlebach, Miriam/Vogel, Barbara (Hg.), „... Die da lehren, werden leuchten wie des Himmels Glanz...“ (Daniel 12,3). Joseph Carlebach und seine Zeit. Würdigung und Wirkung. München/Hamburg, S. 266-276.
- Eliav, Mordechai (2001): Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 2). Münster u. a. (hebr. Orig. Ausg. 1960).
- Feidel-Mertz, Hildegard/Paetz, Andreas (1988/2009): Ein verlorenes Paradies. Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938). Bad Heilbrunn.
- Feidel-Mertz, Hildegard (2002): Jüdische Landschulheime im nationalsozialistischen Deutschland. Ein verdrängtes Kapitel deutscher Schulgeschichte. In: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hg.): Reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 2: Landerziehungsheim-Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 156-178.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1988): Der lernende Lehrer. Rosenzweigs Schulkritik und die Erneuerung jüdischer Erziehung und Bildung nach 1933. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886–1929). Internationaler Kongreß Kassel 1986. Freiburg/München, Bd. 1, S. 337-352.
- Fölling, Werner (1995): Zwischen deutscher und jüdischer Identität. Deutsch-jüdische Familien und die Erziehung ihrer Kinder an einer jüdischen Reformschule im „Dritten Reich“. Opladen.
- Gespräch mit Julius Carlebach (1995). In: Ephraim Carlebach Stiftung (Hg.): Die Carlebachs. Eine Rabbinerfamilie aus Deutschland. Hamburg, S. 112-123.
- Gillerman, Sharon (1998): The Crisis of the Jewish Family in Weimar Germany. Social Conditions and Cultural Representations. In: Brenner, Michael/Penslar, Derek J. (ed.): In Search of Jewish Community. Jewish Identities in Germany and Austria 1918-1933. Bloomington, Indianapolis, pp. 176-199.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2003): Jüdische Lehre und weltliche Kultur – Dialektik der Auseinandersetzung versus Didaktik der Harmonie. Gedanken aus der Erziehungslehre zweier Rabbiner. In: *Judaica*, 59, H. 3, S. 182-199.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2004): „Tastet meine Messiasse nicht an“, das sind die Schulkinder“. Joseph Carlebachs jüdische Erziehungslehre. München/Hamburg.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2005): Das Erziehungsideal Joseph Carlebachs. In: Gillis-Carlebach, Miriam/Grünberg, Wolfgang (Hg.): „Den Himmel zu pflanzen und die Erde zu gründen“. Die Joseph-Carlebach-Konferenzen. Jüdisches Leben. Erziehung und Wissenschaft. München/Hamburg, S. 69-84.
- Goldman, Gavriel T. (1985): A textual study of Jewish Education. Pedagogic principles and policies in Torah and Talmud. University of Connecticut.
- Graff, Kurt (1980): Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens. Weinheim/Basel.
- Hecht, Cornelia (2003): Deutsche Juden und Antisemitismus in der Weimarer Republik. Bonn.
- Hering, Rainer (2005): Joseph Carlebach und die Hamburger Universität. In: Gillis-Carlebach, Miriam/Vogel, Barbara (Hg.): „... Die da lehren, werden leuchten wie des Himmels Glanz...“ (Daniel 12,3). Joseph Carlebach und seine Zeit. Würdigung und Wirkung. München/Hamburg, S. 116-140.
- Herweg, Rachel Monika (1998): „... mit dreizehn Jahren zum Gebot“; Über das Verständnis von Kindheit und Jugend im frühen rabbinischen Judentum. In: Horn, Klaus-Peter/Christes, Johannes/Parmentier, Michael (Hg.): Jugend in der Vormoderne. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema. Köln, S. 55-74.
- Hoffmann, Andreas (2001): Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942. Mit einem

- Vorwort von Ingrid Lohmann, Christine Mayer und Helmut Sienknecht (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 3). Münster u. a.
- Hyams, Helge-Ulrike (1995): Jüdische Kindheit in Deutschland. München.
- Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen. Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Levinas. Mit einem englischen Vorwort von Ephraim Meir (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 7). Münster u. a.
- Kanarfogel, Ephraim (1985): Attitudes Toward Childhood and Children in Medieval Jewish Society. In: Blumenthal, David R. (ed.): Approaches to Judaism in Medieval Times. Vol. II. Chico, pp. 1-15.
- Kaplan, Marion A. (1997): Jüdisches Bürgertum im Kaiserreich. Frau, Familie und Identität im Kaiserreich. Hamburg.
- Kaufmann, Uri R. (2003): Die Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung 1800-1933. In: Kuhlemann, Frank-Michael/Schmuhl, Hans-Walter (Hg.): Beruf und Religion im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart, S. 129-154.
- Köpcke-Duttler, Arnold (1996): Theosophische Annäherungen und jüdische Förderinnen Maria Montessoris. In: Harth-Peter, Waltraud (Hg.): „Kinder sind anders.“ Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg, S. 129-151.
- Koerrenz, Ralf (1992): Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck. Weinheim.
- Kraemer, David (1989): Images of Childhood and Adolescence in Talmudic Literature, in: Kraemer, David (ed.): The Jewish Family. Metaphor and Memory. New York/Oxford, S. 65-80.
- Kurzweil, Zwi Erich (1987): Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.
- Lässig, Simone (2001): Bildung als kulturelles Kapital? Jüdische Schulprojekte in der Frühphase der Emanzipation. In: Gotzmann, Andreas/Liedtke, Rainer/Van Rahden, Till (Hg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Grenzen in Deutschland. Tübingen, S. 263-298.
- Lässig, Simone (2004): Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Liegle, Ludwig/Konrad, Franz-Michael (Hg.): Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästina (1918-1948). Frankfurt a. M.
- Matthes, Eva (2001): Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. In: Horn, Klaus-Peter / Ritzi, Christian (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler, S. 87-104.
- Morris, Nathan (1959): Jewish Education and Social Change. London.
- Prestel, Claudia (1989): Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern 1804-1933. Tradition und Modernisierung im Zeitalter der Emanzipation. Göttingen.
- Rahden, Till van (2000): Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925. Göttingen.
- Randt, Ursula (1996): Die Talmud Thora Schule in Hamburg. Bildungseinrichtung und Stätte sozialer Fürsorge. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Verloren und Un-Vergessen: Jüdische Heilpädagogik in Deutschland. Weinheim, S. 139-157.
- Randt, Ursula (2005): Die Talmud Tora Schule in Hamburg 1805 bis 1942. München/Hamburg.
- Roth, Sol: The Jewish Idea of Culture. Hoboken.
- Schachne, Lucie (1986): Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen. Frankfurt a. M.

- Scharf, Wilhelm (1995): Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933-38. Köln u.a.
- Scheunemann, Jürgen (2001): Jüdische Kindheit und jüdische Feste. In: Hyams, Helge-Ulrike/Klattenhoff, Klaus/Ritter, Klaus/Wißmann, Friedrich (Hg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg 2001, Bd. 1. Oldenburg, S. 29-41.
- Schlotzhauer, Inge (1990): Das Philanthropin 1904-1942. Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Frankfurt a. M.
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. München.
- Tasch, Roland (2011): Samson Raphael Hirsch. Jüdische Erfahrungswelten im historischen Kontext. Berlin u.a.
- Weißer, Elke (2000): Ansätze demokratischer Reformpädagogik innerhalb jüdischer Erziehungsinstitutionen. In: Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (Hg.): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt a. M. u. a., S. 143-164.

**Anschrift der Autorin:**

Dr. Rebecca Heinemann

Lamontstraße 9

81679 München

Email: rebecca.heinemann@gmx.de

Maren Brauckmann

## **Modernisierung durch Pädagogisierung? Die Praxisausbildung des Oberlehrers zu Zeiten Wilhelms II. (1890-1918) – untersucht am Beispiel ausgewählter Seminare der preußischen Rheinprovinz**

Das Jahr 1890 und die nachfolgende Zeit unter der Regierung Wilhelms II. stellen nicht nur das Ende der Bismarck-Ära und einen gesamtgesellschaftlichen „Aufbruch in die Moderne“<sup>1</sup> dar, sondern auch einen Wendepunkt in der praktischen Ausbildung für angehende Oberlehrer. Nach Jahrzehnten, in denen man deren unzureichende Praxisschulung als eine Wurzel der allgemein empfundenen bildungs- und zum Teil auch gesellschaftspolitischen Missstände ausgemacht hatte, wurde in Preußen neben dem Probejahr ein weiteres nachuniversitäres Ausbildungsjahr, das Seminarjahr, etabliert. Dies geschah auf der Grundlage der „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen“, die das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten unter Leitung des Ministers v. Gossler (1881-1891) am 5. März 1890 verabschiedete.<sup>2</sup> Dass diesem Einschnitt in die (aus-)bildungspolitischen Strukturen gewisse Erwartungen anhängen, liegt auf der Hand. Entsprechend ist zu fragen, ob die Verlängerung der Praxisausbildung als institutionelle Stütze des preußischen „Obrigkeitsstaates“ zu verstehen ist oder – vergleichbar mit neueren Untersuchungsergebnissen – als keineswegs verkrustetes, sondern sogar modernes Element in einer Zeit des steten politischen wie gesellschaftlichen Wandels. Ebenso: Wie sah auf der obersten Verwaltungsebene das jeweilige Leitbild eines professionellen Oberlehrers aus und wie sollte eine standardisierende Ausbildung dieses in den Subsystemen, den Provinzial-Schul-Kollegien (PSK) und Schulen, in die Praxis implementieren?

Da die Ordnung im Untersuchungszeitraum zweimal modifiziert wurde, in den Jahren 1908 und 1917, ist über die genannten Aspekte hinaus zu klären, in welchem bildungs-, aber auch gesamtpolitischen Zusammenhang die Ordnung und ihre Revisionen jeweils verabschiedet wurden.

---

<sup>1</sup> Torp/Müller 2009, S. 17.

<sup>2</sup> Künftig wird der Lesbarkeit halber nur vom „Ministerium“ und „der Ordnung“ gesprochen.



Im Folgenden stehen daher die ministeriellen Anordnungen der Jahre 1890, 1908 und 1917 im Zentrum der Untersuchung, wobei insbesondere die Schwerpunkte des Seminarjahrs sowie die Weiterentwicklung der Ausbildungsziele und -inhalte herausgearbeitet und in den jeweiligen Kontext eingebettet werden. Im Wechselspiel hierzu wird die Ausbildungspraxis an zwei Seminaren der ersten Stunde vorgestellt, und zwar desjenigen des Kölner Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums sowie desjenigen des städtischen Realgymnasiums und Gymnasiums in Düsseldorf bzw. in Trier und dann Köln.<sup>3</sup> Die Ausführungen zu den genannten Seminaren basieren allesamt auf den Akten des Koblenzer Landeshauptarchivs (LHA), d.h. sie bieten neue, bis dato nicht bekannte Einblicke in die Ausbildung „vor Ort“.

Am Ende des Aufsatzes kann – zumindest anhand einzelner Beispiele – beurteilt werden, inwieweit das preußische Ministerium durch seine ab 1890 verstärkt vorgenommene Pädagogisierung<sup>4</sup> der Oberlehrerausbildung eine Professionalisierung des Berufs betrieb, wie diese dem Zeitgeist verhaftet war und wie die Ausbilder mit den Vorgaben in der Praxis verfahren.

## **Die erste Fassung der reformierten Lehrerausbildung – eine Ausweitung des Lehrerleitbilds**

Im Jahr 1890 trat eine langfristig vorbereitete Reform des Ministers v. Gossler in Kraft: Die Dauer der praktischen Oberlehrerausbildung wurde verdoppelt, indem man dem seit 1826 unverändert bestehenden Probejahr ein sogenanntes Seminarjahr als weiteres Praxiselement vorschaltete. Damit hatte v. Gossler seinen Vorschlag, den er schon 1883 dem preußischen Abgeordnetenhaus erfolglos unterbreitet hatte, realisieren können.<sup>5</sup> Seine bereits damals geäußerte Kritik an der nicht adäquaten Berufsvorbereitung, die zur „Überbürdung“ der Schüler sowie zu einem verfrühten Einsatz nicht voll ausgebildeter Junglehrer führte, mischte sich in den Folgejahren, auch bedingt durch das gewachsene allgemeine Interesse an Didaktik und Methodik, mit einer Vielzahl von öffentlichen Meinungsbekundungen.<sup>6</sup> Als wunden Punkt der gesamten Lehrerausbildung identifizierte man die schwachen didaktischen und pädagogischen Kenntnisse, was einen Paradigmenwechsel beim Lehrer-

---

<sup>3</sup> Das Düsseldorfer Seminar wurde zeitweise an das Trierer Kaiser-Wilhelms-Gymnasium und dann dauerhaft an das Gymnasium An Aposteln in Köln verlegt (im Text Köln II). Vgl. Brauckmann 2012, S. 14 ff.

<sup>4</sup> Der verwandte Pädagogisierungsbegriff entspricht demjenigen von Kob geprägten. Vgl. die Ausführungen bei Schelsky 1961, S. 161 f.

<sup>5</sup> Ministerium 1883, S. 183.

<sup>6</sup> V. Gossler sprach von 344 Eingaben und einer Massenpetition zwischen 1882 und Mitte 1888. Vgl. Voß 1889, S. 118 f.

leitbild vom reinen Fach- zum umfassend geschulten Unterrichtsexperten erkennen lässt.<sup>7</sup>

Es kommt nun unweigerlich die Frage auf, warum die 1883 gescheiterte Reform v. Gosslers im Jahr 1890 umgesetzt werden konnte. Viele Faktoren spielten eine Rolle. Zum einen ist das angesprochene öffentliche Interesse zu nennen, das seine Wirkung auf die Bildungspolitik nicht verfehlte, denn es herrschte Konsens darüber, dass durch eine Reformen auf dem (Aus-)Bildungssektor gesellschaftlich erwünschte wie unerwünschte Tendenzen langfristig zu steuern wären,<sup>8</sup> also Modernisierung und Tradition mit einander verbunden werden könnten. Zum anderen ist die Thronbesteigung Wilhelms II. zwei Jahre zuvor relevant, die eine Zäsur und den Beginn einer hochindustrialisierten, fortschrittsaffinen Phase in Preußen und ganz Deutschland darstellte<sup>9</sup> und damit erst die mentalitätsgeschichtlichen Voraussetzungen schuf. Ebenso sahen der Minister und das Abgeordnetenhaus in der notwendigen Reform eine Möglichkeit, den seit Mitte der 1880er Jahre überfüllten Oberlehrerarbeitsmarkt<sup>10</sup> für ein Jahr personell zu entlasten.<sup>11</sup> Berücksichtigt werden müssen auch die schon viele Jahre erhobenen Klagen der Oberlehrerschaft, die einerseits auf Abgrenzung zu den seminaristisch ausgebildeten Volksschullehrern plädierten und andererseits auf Angleichung an die Juristen beharrten. Durch eine Ausbildungsmodifikation erhoffte man sich, grundlegende Diskrepanzen aufzulösen: zwischen der vergleichbar langen theoretischen, wenn auch bis 1890 kürzeren praktischen Ausbildung, der jeweiligen Besoldungsstufe, dem akademischen Rang und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Anerkennung.<sup>12</sup> Und nicht zuletzt war das Großherzogtum Hessen mit einer reformierten Praxisausbildung vorangeschritten, wodurch sich das Kultusministerium des bedeutendsten deutschen Teilstaates möglicherweise herausgefordert fühlte.<sup>13</sup> Ob weitere politisch motivierte Überlegungen für den Zeitpunkt der Abfassung relevant waren, vermag nicht ab-

---

<sup>7</sup> Vormalig qualifizierte sich ein Oberlehrer eher durch umfassendes Fachwissen. Vgl. Vogt 1889, S. 250.

<sup>8</sup> Keck 2009, S. 161.

<sup>9</sup> Torp/Müller 2009, S. 18 f., S. 23.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Herrlitz/Titze 1976, S. 348-370. Sie bezeichnen die Einführung des Seminarjahrs als „restriktive[...] Maßnahme“.

<sup>11</sup> Ministerium 1890, S. 445.

<sup>12</sup> In Preußen erlangten die Gymnasiallehrer erst 1909 die Gleichstellung mit den Juristen, in Bayern schon 1872, in Hessen 1898. Vgl. Müller-Benedict 2008, S. 197.

<sup>13</sup> Die lt. Morsch „älteste Ordnung“, die „Satzungen der pädagogischen Seminare für die höheren Lehranstalten im Großherzogtum Hessen“ (April 1889) zeigen, dass ein breites Interesse an der Verbesserung der praktischen Lehrerausbildung bestand. Vgl. Morsch 1905, S. 40 ff.

schließlich beantwortet zu werden.<sup>14</sup> Kurz: Die Umstände waren in vielerlei Hinsicht reif für eine Reform, und die entsprechenden Entscheidungsträger aller Ebenen nahmen dies wahr.

Die Einführung des Seminarjahrs stellte denn auch unter Einbezug der Erfahrungen der PSKs<sup>15</sup> eine umsichtige Weiterentwicklung der bisherigen Praxisausbildung angehender Oberlehrer dar, um die Kandidaten „mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen.“<sup>16</sup> In der Zielvereinbarung wurde somit deutlich, dass ein verändertes Oberlehrerleitbild implementiert werden sollte, das im Probejahr lediglich verfestigt würde. Entsprechend wurden die Kandidaten, die sich unter Vorlage des Prüfungszeugnisses bzw. einer vorläufigen Bescheinigung spätestens vier Wochen vor Beginn des Sommer- bzw. Winterhalbjahres beim PSK ihrer Wunschprovinz gemeldet hatten, speziellen Seminarschulen überwiesen.<sup>17</sup> Dort versuchte man den oben zitierten Anspruch im Zusammenspiel eines theoretischen und eines praktischen Schwerpunkts umzusetzen: In Paragraph 5, dem Herzstück der 21 Abschnitte umfassenden Ordnung, waren wöchentliche, mindestens zweistündige „pädagogische Besprechungen“ „unter Leitung des Direktors oder auch eines der beauftragten Lehrer“ angesetzt, in der Praxis meist in allgemein- und fachdidaktische Veranstaltungen getrennt, vergleichbar den heutigen Kern- und Fachseminaren. In ihnen sollten die Kandidaten über vorgegebene didaktische und historisch-pädagogische Themen informiert sowie in konkreter Unterrichtsplanung und Fallfragen geschult werden.<sup>18</sup> Die Besprechungen waren also als eine syste-

---

<sup>14</sup> Hingewiesen sei auf die damalige Berechtigungsfrage in Bezug auf die neuen Schultypen oder die Maiorder; nach Scheitern des Sozialistengesetzes wollte Wilhelm II. die Schulen für die Eindämmung der Sozialdemokratie gewinnen. Allerdings verwehrt sich v. Gossler einer Politisierung der Lehrerausbildung. Vgl. seine Äußerungen auf der Schulkonferenz 1890, Ministerium 1891, S. 67-70.

<sup>15</sup> Der Minister ließ einen Entwurf an alle PSKs schicken und erbat deren Stellungnahmen, Anweisung des Ministeriums an das PSK vom 20.03.1889, LHA 405-676.

<sup>16</sup> Ministerium 1892, S. 612.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Die Vorgaben lauteten: „Die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren in den von den Kandidaten vertretenen Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik (seit dem Beginn des 16. Jahrhunderts); Regeln für die Vorbereitung auf die Lehrstunden, Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lektionen [...], Grundsätze der Disziplin möglichst im Anschluss an individuelle Vorgänge; kürzere Referate der Seminaristen pädagogischen und schultechnischen Inhalts (z.B. über einzelne Punkte der allgemeinen Lehrpläne der Prüfungs-

matistische Einführung in die Unterrichtstheorie gedacht, wenn möglich mit praktischem Bezug. In Zeiten des Hochimperialismus und eines weltpolitisch mittlerweile etablierten Deutschen Reiches ist die als verpflichtendes Thema hervorgehobene Behandlung der pädagogischen Historie einerseits im Kontext eines wachsenden Nationalstolzes zu sehen,<sup>19</sup> andererseits sicherlich auch der Dominanz der deutschen pädagogischen Historiographie geschuldet.<sup>20</sup> In der Praxis maß man diesem Thema allerdings nur einen knappen Raum zu, wie unten ausgeführt wird.

Auf der praktischen Seite wurde großer Wert auf eine schrittweise Integration in das Betätigungsfeld des Lehrers gelegt; erst nach einer vierteljährlichen Hospitationsphase führte man die Kandidaten allmählich an das Unterrichten heran.<sup>21</sup> Neben diesem beaufsichtigten Ausbildungsunterricht im Umfang von zwei bis drei Wochenstunden gaben die Kandidaten in so genannten Lehrproben, vergleichbar mit heutigen Unterrichtsbesuchen, den übrigen Seminaristen und dem Seminardirektor Einblicke in ihren Ausbildungsstand. Es wurden also im Gegensatz zu den heute in NRW üblichen Fach- damals ausschließlich Gruppensospitationen durchgeführt.<sup>22</sup> Die Ordnung gab keine Anzahl an abzuleistenden Lehrproben vor, in der Praxis bürgerten sich unter geordneten Verhältnissen fünf Besuche während des Seminarjahres ein.<sup>23</sup> Kern der Praxisausbildung war demzufolge eine Kombination von Hospitationen bei versierten Fachlehrern einerseits und eigener Unterrichtserteilung andererseits – ergänzt um die erwähnte theoretische Schulung. Zur Eingewöhnung in das schulische Umfeld empfahl man den Kandidaten die Teilnahme an Arbeits- und Spielstunden, am Turnunterricht und an Schulausflügen, ebenso das Hospitieren an (Volksschul-)Lehrerseminaren und Volksschulen.<sup>24</sup>

Doch wie sollte am Ende sichergestellt werden, ob der Kandidat diese ganzheitliche Ausbildung zum Fachlehrer wie zum Pädagogen erfolgreich durchlaufen hatte und dauerhaft für den Beruf geeignet war? Der Seminardirektor musste „vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres“ eine Beurteilung über

---

Ordnungen, der Verhandlungen Preußischer Direktoren-Konferenzen, der amtlich veröffentlichten Speziallehrpläne höherer Schulen; über wichtige neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik, beachtenswerte Methoden, Unterrichtsmittel, Apparate, Grundsätze der Schulhygiene u.s.w.) [...]“ Ebd., S. 613 f.

<sup>19</sup> Tröhler 2006, S. 544, ist zuzustimmen, dass die Sicherstellung von „nationalmoralisch gefestigt(en)“ Lehrern zur Stabilisierung des Reiches unter preußischer Führung beitrug: „Als zweckmäßiges Mittel in der Lehrerbildung erwies sich die ‚Geschichte der Pädagogik‘ [...]“

<sup>20</sup> Ebd., S. 543 f.

<sup>21</sup> Ministerium 1892, S. 614.

<sup>22</sup> Die Kandidaten sahen daher Unterricht, in dem sie fachdidaktisch nicht geschult waren.

<sup>23</sup> Vgl. die jährlichen SBs der Direktoren an das PSK.

<sup>24</sup> Ministerium 1892, S. 614 f.

den Kandidaten auf der Basis seiner eigenen und der in die Ausbildung involvierten Lehrer verfassen. Hierbei war zu berichten über (§7):

- Die sogenannte „amtliche und außeramtliche Führung“ des Kandidaten,
- den Unterrichtseinsatz,
- seine gezeigte Motivation, sein Engagement und
- den erreichten Ausbildungsstand.

Die pädagogische Arbeit samt Gutachten sollte beigelegt werden. Insgesamt waren die Vorgaben damit recht moderat. Beim Blick in die Praxis ist daher zu überprüfen, wie die Vergabe der Anstellungsfähigkeit (§17) nach abgelegtem Seminar- und Probejahr gehandhabt wurde.<sup>25</sup>

Mit großen Erwartungen war die Revision der praktischen Oberlehrerausbildung verbunden gewesen; zwar nicht in Bezug auf den Rechtsstatus des Beamten,<sup>26</sup> aber im Hinblick auf die Länge der Praxisausbildung war man nun mit den Juristen gleichgezogen – die schon vor der Reform aufgezeigte Diskrepanz zwischen Profession und Würdigung wuchs also, waren (und sind) doch an die Verbeamtung diverse Zugeständnisse des Dienstherrn gekoppelt. Die Beweggründe für die damalige Versagung dieser Privilegien ist weiterer Untersuchung wert.<sup>27</sup>

Auf den Oberlehrerstand bezogen überließ die ministerielle Verordnung trotz erkennbarer Ansätze zur Standardisierung des nun erweiterten Lehrerleitbildes die konkrete Umsetzung bewusst der direktoriellen Eigenverantwortung:

„Einer über die beiliegende Ordnung hinausgehenden Anweisung zur Ausführung derselben glaube ich mich enthalten zu sollen, um der Individualität der zur praktischen Ausbildung der Kandidaten zunächst berufenen Direktoren und Lehrern freien Spielraum zu gewähren und so auch den Schein einer schablonenmäßigen Vorbereitung zu vermeiden.“<sup>28</sup>

Die weitere Darstellung wird zeigen, wie die Verfügung, die Minister v. Gossler entworfen hatte, im Laufe der Jahre aufgrund der selbst evozierten Unterschiede zwischen den Seminaren mehr und mehr reglementiert wurde.

---

<sup>25</sup> Gründe für deren Versagung waren „große(s) pädagogische(s) Ungeschick[...] oder fortgesetzte(r) Unfleiß[...] oder [...] erhebliche[...] sittliche[...] Mängel oder [...] körperliche[...] Gebrechen“.

<sup>26</sup> Die Kandidaten wurden zu Beginn des Seminarjahrs lediglich dienstlich verpflichtet.

<sup>27</sup> Ob finanzielle Beweggründe eine Rolle spielten, wäre abzuklären, z.B. genossen Beamte Reisekosten- und erweiterte Pensionsansprüche wie auch juristische Unterstützung durch den Dienstherrn.

<sup>28</sup> Eingabe des Ministeriums an das PSK vom 5.04.1890, LHA 405-676.

## Brüche mit dem neuen Lehrerleitbild in der Praxis

Wie nun die Vorgaben in den Subsystemen des rheinischen PSKs und den Seminaren rezipiert wurden, wird das folgende Kapitel erhellen. Die Besprechungen, deren Zahl sich in den Seminarschulen auf etwa 60 bis 75 allgemein- und fachdidaktische Sitzungen pro Jahr einpendelte,<sup>29</sup> gestalteten die Direktoren unterschiedlich. Insbesondere das Kölner Seminar unter Direktor Jäger (1890-1901)<sup>30</sup> praktizierte einen recht eigenwilligen Stil: Statt den Dialog mit den Kandidaten zu suchen, referierte er<sup>31</sup> über jegliche Fächerinhalte auf jeder Stufe.<sup>32</sup> Weder wurde gemäß der Vorgabe in §5a mit einem pädagogischen Handbuch gearbeitet, noch räumten Jäger oder auch sein Kollege Matthias in Düsseldorf (1890-1897) der historischen Pädagogik nennenswerten Raum ein. Stattdessen befasste man sich häufig mit unzusammenhängenden Fragen.<sup>33</sup> Der Kölner Direktor, ein Gegner unterrichtlicher Instrumentalisierung,<sup>34</sup> polemisierte sogar gegen die damaligen Lehrpläne und neu eingeführten Schultypen.<sup>35</sup> Letztlich führte die eingeräumte Gestaltungsfreiheit zur oben schon angedeuteten Verselbstständigung der jeweiligen Ausbildungen, die allerdings vom rheinischen PSK und sogar vom Ministerium geduldet wurde.<sup>36</sup> Entsprechend kann eine liberale Haltung der obersten und mittleren Behörde, die keineswegs die strukturellen, hierarchischen Möglichkeiten ausnutzte, konstatiert werden.

Trotz allen Spielraumes bedeutete die Überarbeitung der Praxisausbildung verglichen mit den Vorgaben des Probejahrs eine Verschärfung des Anforderungsprofils von angehenden Oberlehrern, wie der Seminardirektor und spätere Provinzialschulrat Matthias schon in seinem ersten Jahresbericht betonte:

„[...] ich bemerke, daß ich bemüht gewesen bin, billig zu urteilen. Ich bin mir bewußt, daß die Forderungen und Hoffnungen, welche seit Errichtung des Seminars an diese Neueinrichtung geknüpft wurden, zu hoch gesteckt sind. Während früher

<sup>29</sup> Es gab keine vorgeschriebene Anzahl, daher variierte sie zwischen den Seminaren und Jahren.

<sup>30</sup> Alle Daten der Direktoren sind deren Personalnotizblättern entnommen. Vgl. den Link der BBF.

<sup>31</sup> „Meist führte er selbst das Wort.“ Beobachtung Matthias' bei seiner Revision, aufgenommen in den VB des PSKs an das Ministerium vom 21.05.1898, LHA 405-678.

<sup>32</sup> Dies entsprach nicht der Vorgabe, sollten doch nur die Fakultates der Kandidaten berücksichtigt werden. Jäger dagegen hatte eher den Lehrer als Universalgelehrten im Blick.

<sup>33</sup> Beispiele: „Anstand und gute Sitten in unteren Klassen“, „Wie viel ist (etwa am Schluß der Obersekunda) den Schülern über die so genannte homerische Frage zu sagen?“, VB des PSKs an das Ministerium vom 14.05.1892, LHA 405-676.

<sup>34</sup> Jäger 1894, S. 399 f.

<sup>35</sup> VB des PSKs an das Ministerium vom 19.05.1897, LHA 405-678.

<sup>36</sup> Vgl. die jährlichen VBs des PSKs sowie die SN des Ministeriums.

von den Probanden sehr wenig, hier und da auch einmal gar nichts verlangt wurde, will man jetzt von den Seminarmitgliedern alles womöglich in einem Jahr haben und beobachtet dieselben wie mikroskopische Objekte, die in Glasplatten gesteckt wurden und damit an freier Bewegung gehindert sind. Wenn ich das berücksichtige [...], so darf ich sagen, daß hier erreicht bekam, was erreichbar in einem Jahre ist.“<sup>37</sup>

Wie bei Matthias schon angedeutet, wurde der vermeintlich hohe Anspruch an die Kandidaten nicht selten durch ein hohes Maß an Nachsicht unterlaufen, und zwar ebenfalls in vielen Fällen mit Kenntnis und stillschweigender Billigung der Behörden. Das Ministerium war hierbei allerdings von der Informationsauswahl und -weitergabe des PSKs abhängig und äußerte sich in seinen ab 1898 jährlichen Stellungnahmen zwar zu den Mängeln einzelner Seminaristen, doch artikulierte es kaum mehr als leise Bedenken, die keine nennenswerten Konsequenzen bargen.<sup>38</sup> Die Beweggründe für den erkennbaren, selbst evozierten Widerspruch zwischen Ausbildungsanspruch und Realität, Lehrerleitbild und für anstellungsfähig erklärten Kandidaten, wären eine Untersuchung wert.<sup>39</sup> Eine Klärung wäre insofern nötig, um zu erhellen, weswegen in den Jahren bis zur ersten Revision (1908) in den beiden rheinischen Seminaren nur zwei Kandidaten, Friedrich Wilhelm Klutmann und Sylvester Kohler (Köln 1894 bzw. 1907),<sup>40</sup> wegen eines Pistolenduellts bzw. wegen ausschweifenden Alkoholgenusses aus dem Seminarjahr entlassen wurden; die anderen der bis dahin 232 ausgebildeten Seminaristen erhielten in der Regel wohlwollende Beurteilungen und die Anstellungsfähigkeit zuerkannt,<sup>41</sup> wenn dies auch aus heutiger Sicht häufig unangemessen erschien. In Zeiten des ständigen Vertretungseinsatzes der Kandidaten zeigte sich insbesondere Direktor Krösing (1904-1921), Nachfolger Jägers (1890-1901) und Leuchtenbergers (1901-1904) im Kölner Seminar, nachsichtig, da er „nicht im Stande (wäre) [...] anzugeben, wie der Verkehr des Kandidaten mit den Schülern war, ob und wie er die Disziplin aufrecht erhielt“.<sup>42</sup> Seine Bemer-

<sup>37</sup> SB Matthias' an das PSK vom 23.07.1891, LHA 405-4100.

<sup>38</sup> „Mit Befriedigung habe ich aus dem Berichte erfahren, daß [...] die Ergebnisse des Seminarjahres im Allgemeinen als recht erfreulich bezeichnet werden können, und daß selbst diejenigen Kandidaten, deren günstige Erfolge nur in geringem Umfange bezeugt werden konnten, [...] es wenigstens an Fleiß und Eifer [...] nicht haben fehlen lassen. [...]“, SN des Ministeriums an das PSK vom 8.06.1899, LHA 405-678.

<sup>39</sup> Gingen die Ausbildungsinstanzen gar „hinter den Kulissen“ einmütig gegen vermeintlich überzogene gesellschaftliche Forderungen vor?

<sup>40</sup> Auf Kohler wurde zu Unrecht die revidierte Ordnung angewandt, die erst zum Schuljahr 1908/09 in Kraft trat.

<sup>41</sup> Zu den Genannten vgl. Brauckmann, S. 373 ff.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. die SBs Krösings an das PSK vom 19.04.1906 bzw. vom 7.04.1907, beide LHA 405-4657.

kung ist dem Umstand geschuldet, dass sich nicht nur in der Rheinprovinz ab 1900 nach Jahren des Oberlehrerüberschusses eine Welle des Mangels anschlich, die ihren Höhepunkt um das Jahr 1905 hatte.<sup>43</sup> Die Folge war, dass die Kandidaten häufig überhaupt nicht mehr im Seminar anwesend waren. Gerade in dieser Zeit kam es demnach zu einer Aufweichung des Anforderungsprofils und damit auch zur Preisgabe einer adäquaten Ausbildung, da eine personelle Grundversorgung Priorität hatte.

## **Die Revision im Jahre 1908 – die Pädagogisierung des Oberlehrerberufs schreitet voran**

Nach 18 Jahren, in einer innenpolitisch recht konfliktarmen Zeit, überarbeitete das preußische Ministerium unter Minister Holle (1907-1909) die bis dato kaum modifizierte Ausbildungsordnung.<sup>44</sup> Dabei bemühte man sich wieder um eine bewusste Verbindung von bewährter Tradition und für notwendig erachteter Weiterentwicklung, wobei häufig die zuvor angeforderten Kommentare und Vorschläge „aus der Seminarpraxis“ berücksichtigt wurden.<sup>45</sup> Am bisherigen Aufbau hielt man auch bei der am 15. März 1908 verabschiedeten, auf 18 Paragraphen gekürzten Verordnung fest. Die Anforderungen an die angehenden Lehrer wurden allerdings weiter verschärft, die Themen für die pädagogischen Besprechungen wie auch die Hospitationsbestimmungen für das Seminarjahr angepasst und detailliert aufgeführt, so dass zumindest formal von einer zunehmenden Pädagogisierung der Oberlehrausbildung gesprochen werden kann; dass auch die revidierte Ordnung nicht immer stringent umgesetzt wurde, wird unten dargestellt, sollte aber nicht verwundern.

Die Vorgaben, die der Kandidat schon bei seiner Meldung zu erfüllen hatte (§3), waren merklich umfassender als zuvor und berücksichtigten nun dessen physische und psychische Eignung. Beispielsweise war nun die Vorlage eines Gesundheitszeugnisses obligat,

„in welchem dem Kandidaten bescheinigt wird, daß er die für den Beruf eines Lehrers erforderliche Gesundheit und Körperbeschaffenheit hat, insbesondere frei ist

---

<sup>43</sup> Vgl. z.B. Herrlitz/Titze, S. 365 ff.

<sup>44</sup> Es handelte sich um wenige Erlasse, von denen die wichtigsten auch mit Inkrafttreten der neuen Ordnung weiterhin galten, vgl. Ministerium 1908, S. 503.

<sup>45</sup> Das Ministerium beauftragte die PSKs, den Entwurf für die Revision den Seminarschulen für eine Stellungnahme zuzusenden, was in der Rheinprovinz eifrig genutzt wurde. Vgl. Verfügung des Ministeriums an das PSK vom 23.12.1907, LHA 405-683.



von wahrnehmbaren Anlagen zu chronischen Krankheiten sowie von Sprachstörungen und ausreichendes Seh- und Hörvermögen besitzt.“<sup>46</sup>

Da das Ministerium hiermit indirekt zugestand, dass mit dem Lehrberuf seelische wie körperliche Belastungen einhergingen, war es aus seiner Sicht nur folgerichtig, späteren Ausfällen und entsprechenden Kosten entgegenzuwirken.<sup>47</sup> Wie unten gezeigt wird, war dieses pragmatische Prozedere begründet. Der für die Meldung ebenfalls geforderte Finanzierungsplan ist diffiziler zu bewerten.<sup>48</sup> An sich stellte das Ministerium Stipendien für preußische Kandidaten zur Verfügung, die aber im Laufe der Jahre stetig geringer ausfielen.<sup>49</sup> Auch waren die meisten Kandidaten seit der Jahrhundertwende aufgrund des Oberlehrermangels in bezahlten Vertretungen eingesetzt, die in der neuen Ordnung sogar eingeplant waren (§4). Doch hatte die o.g. Vorgabe wahrscheinlich noch andere Beweggründe: Nicht so sehr die Frage nach einem Finanzpolster, das ein adäquates Leben während des Seminarjahrs ermöglichte, stand im Vordergrund – man sorgte sich vielmehr um die Rekrutierungsbasis des Oberlehrerstands.<sup>50</sup> Denjenigen Kandidaten, die nicht der gewünschten Gesellschaftsschicht entstammten, konnte nun leichter mittels einer materiell begründeten, jedoch anderweitig motivierten Absage der Zugang zum Beruf verwehrt werden.<sup>51</sup> Auch hier wird der Blick in die Seminarpraxis die Hintergründe erhellen. Der in der überarbeiteten Fassung verlangte „Ausweis über die Militärverhältnisse“ ist wohl dem Umstand geschuldet, dass diverse Kandidaten innerhalb des Seminarjahrs (sowie des Probejahrs) zur Ableistung mehrwöchiger bzw. -monatiger Militärübungen dem Seminarbetrieb entzogen wurden. Hierdurch litten die theoretischen und praktischen Unterweisungen, und für die Schulen und PSKs ergaben sich personelle Planungsschwierigkeiten.

In den Besprechungen, dem zentralen Ausbildungselement, wurde der Anteil der historischen Pädagogik gekürzt und von der (Fach-)Didaktik abgegrenzt,

---

<sup>46</sup> Schon die erste Seminarleiterkonferenz forderte „[...] ein Gesundheitsattest [...], da im Publikum sehr unklare Vorstellungen von den Aufgaben und Anstrengungen des Lehrberufes vorhanden sind.“ Protokoll Genniges' und Niepmanns an das PSK vom 14.11.1906, LHA 405-682.

<sup>47</sup> Dies stellte eine Weiterführung eines Erlasses von 1897 dar, der in Einzelfällen den Zugang zur praktischen Ausbildung versagen sollte. Beier 1902, S. 302.

<sup>48</sup> Der Kandidat musste darüber informieren, wie er vorhatte, die Ausbildung zu finanzieren.

<sup>49</sup> Vgl. Brauckmann 2012, S. 388 ff.

<sup>50</sup> Diese Rekrutierungsproblematik ging Hand in Hand mit unterstelltem fehlendem Standesbewusstsein und war letztlich auch ein Politikum im Konflikt um Gleichstellung mit den Juristen, vgl. z.B. Eingabe Jägers an das PSK vom 21.04.1898, LHA 405-678 und Grewing 2008, S. 96 f.

<sup>51</sup> Aus den Meldungen zum Seminarjahr geht die Zahl der Absagen nicht hervor, da sie nicht archiviert wurden.

deren Bedeutung angehoben wurde.<sup>52</sup> Trotz eines national wie international wachsenden Nationalismus' in diesen Tagen – man denke nur an die Expansionsversuche der kolonialen Großmächte und an die Separationsbewegungen auf dem Balkan – spielte abseits der weltpolitischen Ebene das Wissen um einzelne deutsche Pädagogen offenbar eine geringe Rolle. Wichtiger erschien die Schulung der didaktisch-pädagogischen Expertise. Eine Aufwertung erfuhr in diesem Zusammenhang die Vorstellung (fach-)didaktischer Standardwerke wie auch Neuerscheinungen, was den Stellenwert erkennen lässt, den sich die wissenschaftliche Pädagogik nach und nach erarbeitet hatte. Von nun an garantierte eine Vielzahl von obligaten Themen, die die schulpolitische Organisation betrafen und bis dato nur in Referatsform zu behandeln waren, die angemessene Eingliederung der Kandidaten in die schulische Verwaltung bzw. Hierarchie.<sup>53</sup> Dieses Detail besitzt sicherlich eine (bildungs-)systemstützende Funktion. Daneben wurde damals modernen Themen wie der Schulgesundheitspflege größere Aufmerksamkeit gezollt. Insgesamt legte man in der revidierten Ordnung von 1908 ein stärkeres Gewicht auf dialogischen Austausch,<sup>54</sup> d.h. die Kandidaten sollten zu einer pädagogisch-didaktischen Positionierung, basierend auf selbstständiger Reflexion, geführt werden – eine Wertschätzung der Einzelmeinung und Neuinterpretation des Umgangs mit Bildungsfragen im schulischen Bereich.

Auf der praktischen Ausbildungsseite brachte eine nun verbindliche(re) Zahl von abzuleistenden Unterrichtsbesuchen eine deutliche Zusatzbelastung für alle an der Seminausbildung Beteiligten,<sup>55</sup> gegen die im Vorfeld schon Bedenken der Direktoren und vom rheinischen PSK geäußert worden waren. Für die Behörden gewährleistete die Vorgabe dagegen verbindliche Leistungsüberprüfungen. Auch verlangte die neue Ordnung eine praktische Grundausbildung im Deutschunterricht (§5). Dies kann als Folge des in den Lehrplänen von 1901 angestoßenen Trends hin zu einer unterrichtlichen Nationalisierung gewertet werden,<sup>56</sup> ist diesbezüglich allerdings das einzige, insgesamt nicht zu überschätzende Detail.

---

<sup>52</sup> Allgemeine Pädagogik und Fachdidaktik v.a. der Fächer, für die die Kandidaten eine Lehrbefugnis besaßen, wurde statt vormals an dritter nun an erster Stelle genannt, Ministerium 1908, S. 506.

<sup>53</sup> Der ministerielle Vertreter Geheimrat Jansen plädierte schon 1906 auf der Schulung in Protokollen, Anträgen und leserlicher Handschrift. Vgl. Protokoll Genniges' und Niepmanns an das PSK vom 14.11.1906, LHA 405-682.

<sup>54</sup> „In diesen Sitzungen (war) [...] von Vorträgen in akademischer Form möglichst abzusehen.“ Ebd., S. 506; vgl. die obigen Ausführungen zu Jäger.

<sup>55</sup> Die Vorgabe lautete „etwa alle vier Wochen“. Vgl. §5b.

<sup>56</sup> „Der Unterricht im Deutschen ist [...] der erziehlich bedeutsamste.“ Dass., Lehrpläne 1901, S. 489.

Merklich ausführlicher mussten die Charakteristiken ausfallen, die der Direktor nun drei statt bisher vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahrs an das PSK einzureichen hatte. Auf folgende Kriterien war einzugehen (§7):

- Die sogenannte „amtliche und außeramtliche Führung“ des Kandidaten,
- sein Unterrichtseinsatz (bezogen auf Fächer, Lerngruppen und evtl. Schulen),
- die gezeigte Motivation und das Engagement,
- seine Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten,<sup>57</sup>
- sein natürliches „Lehrgeschick“,
- der erreichte, d.h. vom Talent unabhängige Ausbildungsstand,
- sein Gesundheitszustand,<sup>58</sup>
- seine finanzielle Situation und
- das gesellschaftliche Auftreten und Verhalten gegenüber den Kollegen.

Die pädagogische Arbeit samt Gutachten war beizulegen. Der Detailgrad, sicherlich eine Reaktion auf gewonnene Erfahrungen, spiegelte offenbar die Hoffnung wider, Einfluss auf die momentane wie zukünftige Lehrerschaft zu nehmen. Im Einklang hiermit konnte bei begründeten Zweifeln über den Ausbildungsstand oder die generelle berufliche Eignung des Kandidaten nun eine Verlängerung des Seminarjahrs um ein halbes oder ganzes Jahr an einer anderen Schule angeordnet wie auch der Zutritt zum Probejahr verweigert werden (§7).

Das Ergebnis der Revision, in der sich zugleich das damalige ministerielle Oberlehrerideal manifestierte, verband eine standardisierte(re), präzisierte, aber auch an aktuellen Themen ausgerichtete Seminausbildung mit einem verschärften Anforderungsprofil.<sup>59</sup> Gegenüber der Vorgängerin von 1890, in deren formalen Aufbau die inhaltlichen Veränderungen integriert wurden, fällt der bisweilen anempfehlende Ton auf,<sup>60</sup> insgesamt aber überwog die Entwicklung hin zu einer zunehmenden Vergleichbarkeit der Seminare.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> „Sie (die ‚Wissenschaftlichkeit im Denken‘) sollte die differentia specifica des akademisch gebildeten Lehrers gegenüber dem seminaristisch geschulten bleiben [...]“. Schmidt 1908, S. 494. Die o.g. Angabe war schon 1906 gewünscht worden. Vgl. Protokoll Genniges’ und Niepmanns an das PSK vom 14.11.1906, LHA 405-682.

<sup>58</sup> Hier schloss sich der Kreis zu dem eingangs einzubringenden Gesundheitszeugnis.

<sup>59</sup> Zum Vergleich: Erst ab 2011/12 wurde in NRW ein Eignungspraktikum vor Aufnahme des Lehramtsstudiums verpflichtend, d.h. die charakterliche Disposition wird erst jetzt ansatzweise zu Beginn der Berufsausbildung berücksichtigt. Vgl. das Lehrerausbildungsgesetz vom 12.05.2009.

<sup>60</sup> Z.B. bei den Bestimmungen zum Führen eines Tagebuchs oder zum Start des eigenen Unterrichts. Vgl. §5.

<sup>61</sup> Diese sollte durch den Austausch der Sitzungsprotokolle zwischen den Seminaren (§5) verstärkt werden.

Hier beschriftet die oberste Behörde demnach in Abkehr von der vorher zitierten Freiheit für die Direktoren einen neuen Weg. Auch betonte man „den praktischen Charakter der Ausbildung noch stärker wie (sic!) bisher“,<sup>62</sup> wobei eine erhöhte Arbeitsbelastung aller Beteiligten in Kauf genommen wurde. Während sowie am Ende der praktischen Einführungsphase standen Steuerungsinstrumente zur Verfügung, um lange vor der Vergabe der endgültigen Anstellungsfähigkeit (am Ende des Probejahres) gegebenenfalls den Zugang zum Oberlehrerarbeitsmarkt zu regeln und Einfluss auf die Rekrutierungsbasis zu nehmen.<sup>63</sup> Allerdings blieb man der Oberlehrerschaft die juristische Gleichstellung der Kandidaten mit den Rechtsreferendaren weiter schuldig.<sup>64</sup> Offensichtlich und auf den ersten Blick erstaunlicherweise entsprach diese reglementierte(re) Ausbildung, die einen einheitliche(re)n Oberlehrertypus zum Ziel hatte, dennoch in weiten Teilen den an sie gestellten Erwartungen, wie folgendes beispielhaftes Zitat bezeugt:<sup>65</sup>

„Fassen wir die Ergebnisse des Vergleichs zwischen der alten und neuen Ordnung zusammen, so dürfen wir sagen: die alte war gut, die neue ist besser! [...] Also Glückauf zur Fahrt unserer Jungmannschaft mit diesem Kompaß!“

Ob der eingeschlagene Weg der Professionalisierung des Oberlehrerberufs über eine zunehmende Pädagogisierung desselben auch in den Seminaren verfolgt wurde, ist im Folgenden zu überprüfen.

## Entschärfung der Verschärfungen in der Praxis

Da die revidierte Verordnung diverse Verschärfungen enthielt, lohnt es, den Gründen für diese nachzuspüren: Die Forderung eines Gesundheitszeugnisses war insofern angemessen, als dass z.B. in den beiden rheinischen Seminaren diverse Kandidaten keine ideale physische oder psychische Disposition besaßen.<sup>66</sup> Allerdings verstarb in diesen 18 Jahren von den 232 Kandidaten, die in Köln und Düsseldorf ausgebildet wurden, lediglich einer (Fritz Berckmann,

---

<sup>62</sup> Schmidt 1908, S. 493.

<sup>63</sup> Möglicherweise entsprang dies einer ministeriellen Würdigung des Oberlehrerstands.

<sup>64</sup> Dies zog auch nach der Revision diverse Stellungnahmen in den pädagogischen Fachzeitschriften nach sich, vgl. z.B. die Ausgaben der PA, L&L und KBL bzw. KBPh jener Tage.

<sup>65</sup> Schmidt 1908, S. 496. Nach Ansicht der Verf. urteilt v.d. Burg dagegen zu pauschal: „In Bezug auf das Seminarjahr erfuhr die Ordnung von 1908 so wenig Kritik, wie sie im Grunde eine Neuerung war.“ V.d. Burg 1989, S. 133.

<sup>66</sup> Vgl. z.B. die Ausführungen zu Paul Sensius, Köln 1897; dieser wäre „von unansehnlicher, fast kümmerlicher Gestalt, durch ungünstige Verhältnisse etwas gedrückt, auch sein Organ ist nicht anmutend, seine Sprechweise ist etwas stotternd, unbeholfen, ungenau.“ SB Jägers an das PSK vom 30.03.1898, LHA 405-4657.

Köln 1895), und ein weiterer (Heinrich Kau, Köln 1901) schied wegen nicht näher definierter körperlicher Krankheit aus dem Seminarjahr aus. Zu drei Kandidaten gab es Anmerkungen wegen krankheitsbedingter Ausfälle (Max Telling, Köln 1899, August Peters, Köln II 1906 und Benedict Marx, Köln 1907), die aber keine weiteren Auswirkungen auf die Ausbildung hatten. Psychosomatische Probleme („Nervosität“) wurden in den beiden Seminaren zwei Kandidaten attestiert (Ingolf Askevold und Emil Greeff, Köln 1899 bzw. 1905).<sup>67</sup> Bei Betrachtung der Berufslaufbahnen fällt auf, dass häufig diejenigen, die in der Ausbildung aus physischen oder psychosomatischen Gründen Fehlzeiten aufwiesen, auch später gesundheitlich labil waren, und dass deren berufliche Vita oft in frühzeitiger Pensionierung endete.<sup>68</sup> Die oben benannte Sorge um die Rekrutierungsbasis künftiger Oberlehrer lässt sich wie folgt erklären: Im Kölner und Düsseldorfer Seminar waren die Berufe, die die Väter der zwischen 1890 und 1908 ausgebildeten Kandidaten ausübten,<sup>69</sup> im Gros dem unteren bis durchschnittlichen Mittelstand zuzurechnen. Die erwünschte Klientel an Akademikern und Angehörigen der Oberschicht war kaum vorhanden,<sup>70</sup> was im damals ausgetragenen Konflikt um Gleichstellung mit den Juristen sicherlich nicht förderlich war.

In der Seminarpraxis ging man mit der empfohlenen abzuleistenden Lehrprobenanzahl unterschiedlich um; in Zeiten eines durch äußere Umstände ungestörten Seminarbetriebs versuchte man, sich an die Vorgabe zu halten, ansonsten wurde, insbesondere zu Kriegszeiten, flexibel agiert, wie weiter unten gezeigt wird.

Obwohl das Ministerium ausführlichere Bewertungen über die Kandidaten einforderte, passten die beiden Direktoren Krösing und Schwering (Nachfolger Matthias' in Trier und Köln II 1898-1921) sich insofern an, als dass die gewünschten Informationen recht knapp eingebunden wurden. Allerdings hatten z.B. alle Direktoren am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium schon in früheren Zeiten auf eine besondere oder geringe wissenschaftliche Begabung

---

<sup>67</sup> Details zu den Genannten finden sich bei Brauckmann 2012, S. 334 ff.

<sup>68</sup> „Das Arbeitsleben endete bis zum Ende des 19. Jahrhunderts für die Mehrzahl der höheren Lehrer entweder mit dem Tod im Amt oder mit dem Zustand der physischen oder geistigen ‚Dienstunfähigkeit‘“. Müller-Benedict 2008, S. 192. Vgl. die kongruenten Angaben bei Kannengießer 1900, S. 18 und 24.

<sup>69</sup> 229 Berufe sind in den jeweiligen Personalnotizblättern genannt (Köln 121, Düsseldorf 108).

<sup>70</sup> Mittlere und niedere Beamte: K 12,4%, D 13,0%, Kaufleute K 17,4%, D 16,7%, Volksschullehrer: K 10,7%, D 11,1%, Handwerker: K 16,5%, D 21,3%, Landwirte: K 8,3%, D 9,3%, Arbeiter: K 2,5%, D 4,6%. Alle Zahlen berechnet nach Brauckmann 2012, S. 539-548. Wie die Akten zeigen, veränderte sich diese Zusammensetzung nach der in Kraft getretenen Revision nicht. Vgl. LHA 405-684 und 685.

hingewiesen.<sup>71</sup> Auch diejenigen, bei denen die berufliche Eignung nicht zweifelsfrei bescheinigt werden konnte, erhielten trotz rigiderem Anforderungskatalog und mäßigen Beurteilungen weiterhin die Erlaubnis, das Probejahr anzutreten,<sup>72</sup> so dass die Verschärfung de facto nicht griff. Weswegen die Subsysteme PSK und Schulen z.T. mit Kenntnis der obersten Behörde die Verordnung derart unterliefen, bleibt wiederum offen.

Während des Ersten Weltkriegs musste das Ministerium weitere personalpolitische Konsequenzen ziehen: Zu Beginn des dritten Kriegsjahrs, als sich die Hoffnung auf ein schnelles Kriegsende endgültig zerschlagen hatte, wurde eine Ausbildungsverkürzung ermöglicht. Wer als Soldat „annähernd ein halbes Jahr und darüber während des Krieges im Heeresdienste gestanden“ hat, dem genügte ab 1916 ein anderthalbjähriger Vorbereitungsdienst,<sup>73</sup> welcher im Jahr 1917 bei Nachweis eines mindestens einjährigen Kriegsdienstes auf ein Jahr reduziert wurde.<sup>74</sup>

Wegen des Heeresdienstes<sup>75</sup> oder aufgrund von Vertretungen einberufener Oberlehrer an anderen Schulen<sup>76</sup> fehlten viele Kandidaten in den Seminaren z.T. durchgängig, so dass sich die Direktoren beklagten, sie einerseits nicht adäquat ausbilden und andererseits nicht angemessen beurteilen zu können:

„Günther und Paulus haben nie eine Probelektion gegeben, letzterer hat überhaupt den Lehrproben nicht beigewohnt. Wir sind daher nicht in der Lage, ein Urteil abgeben zu können über die Erfolge und Misserfolge ihrer unterrichtlichen Tätigkeit, ihr amtliches und außeramtliches Verhalten, ihren Gesundheitszustand, ihre äußere Lage, ihre gesellschaftliche Haltung, ob und wie sie Schulzucht hielten, ob und wie sie mit den Schülern verkehrten und auf diese einwirkten.“<sup>77</sup>

Dennoch wurde ihnen in aller Regel bescheinigt, „mit Erfolg“ die Seminar-ausbildung durchlaufen zu haben.<sup>78</sup> In diesen Kriegszeiten stand offenbar die Bereitstellung auch nur grundlegend ausgebildeter Lehrer im Vordergrund, wahrscheinlich, um den entsprechenden Bedarf zu decken. Der vormalig in

<sup>71</sup> Vgl. z.B. SB Leuchtenbergers an das PSK vom 11.03.1903, LHA 405-4657.

<sup>72</sup> Vgl. z.B. die Charakteristik Dr. Karl Poths (Köln 1912), SB Krösings an das PSK vom 19.04.1913, LHA 405-4576.

<sup>73</sup> Dass.: Seminar- und Probejahr, in: CB 58 (1916), S. 418.

<sup>74</sup> Dass.: Seminar- und Probejahr, in: CB 59 (1917), S. 251.

<sup>75</sup> Vgl. z.B. Eingabe Krösings an das PSK vom 31.01.1915, LHA 405-4576.

<sup>76</sup> Vgl. z.B. SB Krösings an das PSK vom 24.06.1917, LHA 405-4576.

<sup>77</sup> SB Krösings an das PSK vom 10.03.1918, LHA 405-4576.

<sup>78</sup> Die Diskrepanz zu den gezeigten Leistungen trat v.a. bei Dr. Otto Fallinger (Köln 1915) zu Tage, der laut Krösing „intellektuell und pädagogisch, wie er sich zeigte, nur mäßig beanlagt“ wäre. Auch wäre er „eine vorwiegend rezeptive und reproduzierende Natur ohne die erforderliche Schärfe der Kritik“, und „in seinen lateinischen und griechischen Unterrichtsversuchen (offenbarten sich) bedenkliche Lücken und eine bedauerliche Unsicherheit seines Wissens.“

der Ordnung fixierte Anspruch zählte – wie schon zuvor in Zeiten des Lehrermangels – nicht mehr. Dieses Faktum übergangen die in den gängigen Fachzeitschriften publizierten Aufsätze stillschweigend.

Selbst bei profanen Auswirkungen des Krieges auf die Seminarpraxis bemühte man sich um Erleichterung der Ausbildungsbedingungen. Direktor Schwering erwirkte für den Kandidaten van Bebler (Köln II 1916) die Befreiung von der Hälfte der Seminarsitzungen, da dessen Anreise zu beschwerlich wäre.<sup>79</sup> Kaspers, Kandidat des gleichen Jahrgangs, war dagegen bei den wöchentlichen Sitzungen häufig als einziger neben den beiden Seminarleitern, „dem Vorsitzenden und Prof. Schmitz“, anwesend.<sup>80</sup> Die Ausbildung und der entsprechende Ausbildungsstand konnten kaum unterschiedlicher ausfallen.

## **Die Revision im Jahr 1917 – ein erster Abschluss der Pädagogisierung**

Im Epochenjahr 1917, als der europäische Krieg durch den Eintritt der USA zu einem weltumspannenden wurde, überarbeitete das Ministerium unter Minister v. Trott zu Solz (1909-1917) die Ausbildungsordnung für das höhere Lehramt erneut. Diese Fassung, vom 28. Juli 1917 datiert, trat zu Beginn des Schuljahres 1918/19 in Kraft.<sup>81</sup>

Verwunderlich erscheint für eine Revision die Wahl des Zeitpunktes. Warum die neue Fassung während des Weltkriegs auf den Weg gebracht wurde, mit einkalkulierend, dass die Rezeption durch das fachmännische Publikum weniger aufmerksam oder kritisch geschähe, ist ein Aspekt, dem es lohnte, nachzugehen. Auf ihn wird weiter unten noch eingegangen. Einzelne zeitgenössische Seminardirektoren zeigten sich denn auch überrascht und fragten an, ob eine Anpassung überhaupt nötig wäre.<sup>82</sup>

In der verabschiedeten Fassung gab es einige nennenswerte Konstanten wie auch Veränderungen: Bei der Meldung zur praktischen Ausbildung sollte wie zuvor über das „Militärverhältnis“ berichtet werden, auch der Passus zu den Angaben des Gesundheitszeugnisses wurde fast wörtlich übernommen.<sup>83</sup> Der Weltkrieg hatte in diesem Detail keinen Einfluss auf das Anforderungsprofil. Im Wesentlichen wurde in der endgültigen, immer noch 18 Paragraphen

---

<sup>79</sup> SB Schwerings an das PSK vom 5.08.1917, LHA 405-4630.

<sup>80</sup> Ebd.

<sup>81</sup> Ministerium 1917, S. 648-661.

<sup>82</sup> Rößner 1917, S. 42 und Neuordnung 1918, S. 1. Er verwies auf weitere skeptische Stimmen.

<sup>83</sup> Ebd., S. 648.

starken Fassung<sup>84</sup> der Aufbau der Vorgängerin übernommen, wobei allerdings die vormals aufgeführten Gedanken über den Zweck und den Aufbau der Praxisausbildung (vormals §2) an anderer Stelle modifiziert erwähnt (§§6 und 7) bzw. zum Großteil gestrichen<sup>85</sup> wurden. Entsprechend kann man schlussfolgern, dass die Notwendigkeit und der Nutzen einer geregelten Praxisausbildung 27 Jahre nach Einführung des Seminarjahrs nicht mehr begründet werden mussten und sich die Vorstellung eines ideal ausgebildeten Lehrers auf allen Ebenen des preußischen Bildungswesens gewandelt hatte. Die unterrichtlichen Verbesserungen, die zumindest in Friedenszeiten erreicht worden waren, hatten in der Schulwirklichkeit überzeugt.<sup>86</sup> Da die Zahl von Lehrern und Ausbildern wuchs, die ein Seminarjahr durchlaufen hatten, standardisierte und pädagogisierte sich das System mittlerweile selbst. Die neue Ordnung betonte die inhaltliche Einheit von erstem und zweitem Prüfungsteil; die universitäre und schulische Ausbildung rückten näher zusammen:

„Nach Bestehen des ersten Abschnitts der Prüfung für das höhere Lehramt (der wissenschaftlichen Prüfung) haben sich die Kandidaten [...] zwei Jahre für den Beruf praktisch vorzubereiten. [...] Am Schlusse der zweijährigen Vorbereitungszeit wird der zweite Prüfungsabschnitt (die pädagogische Prüfung) abgelegt.“

Möglicherweise war dies eine Antwort auf die immer wieder aufgekommene, auch gegenwärtig noch geäußerte Kritik an der mangelnden Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung.<sup>87</sup> Sicherlich war die mit der Verbindung beider Abschnitte einhergehende wichtigste Neuerung die Einführung der pädagogischen Prüfung zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Vor einem Ausschuss, bestehend „aus dem zuständigen Provinzialschulrat als Vorsitzendem [...], dem Direktor und den mit der Ausbildung der Kandidaten beauftragten Lehrern der Schule“,<sup>88</sup> sollte der Kandidat seine pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Die Prüfung selbst bestand aus drei Teilen: Einer „Hausarbeit aus der Unterrichts- und Erziehungslehre“, vergleichbar mit der früheren Schlussarbeit, zwei Lehrproben und einer mündlichen Befragung insbesondere zu den Themen der pädagogi-

<sup>84</sup> Eine „Rohfassung“, wie sie den Seminaren im Vorfeld der beiden verabschiedeten Fassungen 1889/90 und 1907/08 vorgelegen hatte, wurde in den Akten nicht erwähnt.

<sup>85</sup> So geschehen bei der allgemeinen inhaltlichen Beschreibung des Sinns von Seminar- und Probejahr. Vgl. Ministerium 1917.

<sup>86</sup> Vgl. z.B. Rößner 1917, S. 32: „Und man darf sagen, sie haben sich als eine höchst segensreiche Einrichtung erwiesen, vor allem natürlich [...], weil sie uns einen geschulten Nachwuchs geliefert haben.“

<sup>87</sup> Vgl. das jüngst in NRW für das Masterstudium installierte Praxissemester und den Link des Schulministeriums.

<sup>88</sup> Ministerium 1917, S. 648.



schen Sitzungen, die in Anwesenheit der Prüfer und aller anderen Kandidaten abzuhalten war.<sup>89</sup> Neben den Ergebnissen der Einzelprüfungen sollten bei der abschließenden Notenfindung „besonders die Beobachtungen über die praktische Betätigung und das Streben des Kandidaten während der Vorbereitungszeit bestimmend sein“.<sup>90</sup> Die Wertschätzung der didaktisch-pädagogischen Fähigkeiten neben der fachlichen Expertise war nun fest verankert, was sicherlich Auswirkungen auf das Professionsverständnis des Oberlehrerstands hatte. Letztlich führte das Ministerium mit der Verankerung der Prüfung seinen schon 1908 nachhaltig verfolgten Standardisierungsprozess hin zu einem universell verstandenen Lehrerideal weiter.

Im Zusammenhang mit der als Einheit aufgefassten Praxisausbildung wurden die begriffliche wie auch inhaltliche Unterscheidung von Seminar- und Probejahr aufgegeben<sup>91</sup> und die Vorgaben für das nun so genannte „erste“ bzw. „zweite[...] Vorbereitungsjahr“ (§6 bzw. 7) parallel gestaltet. An der Ableistung an verschiedenen Schulen hielt man dagegen – im Unterschied zum heutigen Referendariat – (in der Regel) fest (§3), was beide Ausbildungsteile wiederum voneinander trennte. Die Einrichtung, die das Seminarjahr singulär gemacht hatte, die pädagogischen Besprechungen, wurden auf die gesamten zwei Jahre ausgedehnt; diese Verdopplung der Sitzungszeit bei wöchentlich weiterhin zweistündiger Dauer bedingte einerseits eine inhaltliche Entzerrung und stellte andererseits sicher, dass sich die Kandidaten während der gesamten Praxisausbildung mit Schulverwaltungsfragen sowie pädagogischer und didaktischer Theorie auseinandersetzen.<sup>92</sup> Es ist denkbar, dass man so den früher oft beklagten Leistungsabfällen im Probejahr entgegenwirken wollte,<sup>93</sup> stellte doch diese Revision erstmals seit 1826 eine wirkliche Überarbeitung des zweiten Ausbildungsjahres sicher.

Bei den Themen, die für die Sitzungen vorgesehenen waren,<sup>94</sup> ließen sich neue Gewichtungen des Ministeriums erkennen:<sup>95</sup> Während die Fachdidaktik

---

<sup>89</sup> Ebd., S. 644 f.

<sup>90</sup> Ebd., S. 645 f. Auch heute wird zumindest bei den Fachleiter- und Schulleitergutachten die Entwicklung der Referendare wie auch ihr Engagement berücksichtigt; am Prüfungstag dagegen zählt die Tagesleistung, die mit den Vornoten verrechnet wird. Vgl. §34, OVP 2011.

<sup>91</sup> Die obigen alten Bezeichnungen wurden gegen z.T. heute noch gebräuchliche Termini wie „Vorbereitungsdienst“ (S. 649) oder „Vorbereitungszeit“ (S. 654) getauscht. Im heute anderthalbjährigen Referendariat in NRW ist eine begriffliche Aufteilung dagegen obsolet.

<sup>92</sup> Ministerium 1917, S. 650 f.

<sup>93</sup> Vgl. die jährlichen VBs des PSKs an das Ministerium, LHA 405-676 bis 684.

<sup>94</sup> Im ersten Jahr waren zu behandeln: Historische Pädagogik, das deutsche und preußische Bildungssystem, Fachdidaktik der studierten Fächer. Im ersten und zweiten Jahr: Hospitationsvorgaben und Lehrprobenbesprechungen, Vorbereitungen für den eigenständigen Unterricht, Disziplinfragen, Gesundheitspflege, literarische Besprechungen. Im zweiten Jahr: Fachdidaktik der nicht studierten Fächer, psychologische und Sexualpädagogik, Organisati-

der studierten Fächer statt vormals an erster nun an dritter Stelle genannt wurde, war die verpflichtende Ausbildung in Fakultates fremden Fächern, „besonders derjenigen Fächer, die für alle höheren Lehranstalten die gleiche Bedeutung haben: Religion, Deutsch, Geschichte“,<sup>96</sup> neu. Jahrzehnte nach den Forderungen Wilhelms II. nach einer intensivierten Schulung der künftigen „Untertanengeneration“ in dieser Trias war die Vorgabe nun auch in der Lehrerausbildung institutionalisiert,<sup>97</sup> so dass zu überprüfen wäre, ob es sich in diesem Punkt um ein bewusstes Hinauszögern des Ministeriums handelte oder ganz im Gegenteil nun, 1917, eine Rückbesinnung auf frühere Ansichten zur Steuerung von Unterricht einsetzte oder aber, wie ein zeitgenössischer Seminardirektor unterstellte, der Passus aufgenommen wurde, „um dem ‚Fachlehrertum‘ entgegenzuarbeiten“.<sup>98</sup> Da auch Kenntnisse der historischen Pädagogik wie des gesamtdeutschen und preußischen Bildungssystems stärker gewichtet wurden, erkennbar an der vorgerückten Position, kommt der Eindruck auf, dass man sich in Details der Ausbildungsfassung von 1890 annäherte. Ob in den unruhigen Kriegszeiten eine mentalitätsgeschichtliche Rückbesinnung auf Bewährtes eintrat, wäre denkbar, aber eingehender Überprüfung nötig.

In Kombination mit einer weiteren Aufwertung der Praxis gab es Anweisungen für Lehrproben und Hospitationen und zur Vorbereitung auf den eigenen Unterricht. Während Disziplinar, der Gesundheitspflege und der Besprechung von pädagogischen Neuerscheinungen weniger Raum zustand, kam der Punkt „Fragen der Psychologie und Ethik, die für Erziehung und Unterricht wichtig sind; Geschlechtskunde des jugendlichen Alters (Sexualpädagogik); krankhafte Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens“ neu hinzu.<sup>99</sup> Dies ist als Ausdruck für das schon in der letzten Ordnung offenbarte Interesse am Schülerindividuum zu werten und zeigt darüber hinaus den zeitgeistlichen Einfluss.<sup>100</sup> Zwar wurden die unter dem Thema „Gesundheitspflege“ subsummierten Aspekte wie „Anleitung zur Betätigung bei der kör-

---

on von Klassenleitungen. Sinnvollerweise wurden die Kandidaten nach und nach an die tiefergehende Theorie herangeführt und erst zu gegebener Zeit auf eine Klassenleitung vorbereitet. Ebd., S. 650 f.

<sup>95</sup> Es sei wiederum unterstellt, dass die Nennung der Themen einer gewissen Priorisierung folgte.

<sup>96</sup> Ebd., S. 650.

<sup>97</sup> Speziell diese Fächer sollten die Liebe zum Vaterland und die Anerkennung der göttlich legitimierten Monarchie fördern. Vgl. auch die Lehrpläne von 1892 und 1901, z.B. Ministerium, Lehrpläne 1892, S. 203 ff.; Gass-Bolm 2005, S. 30 f.

<sup>98</sup> Rößner 1918, S. 11.

<sup>99</sup> Ministerium 1917, S. 650.

<sup>100</sup> Vgl. diverse thematisch entsprechende Veröffentlichungen im PA sowie den Link zur Einführung von Sexualkunde als Schulfach in Preußen 1900.

perlichen Ausbildung der Schüler. Heimatkunde und Heimatschutz“ erweitert, doch insgesamt war dieser Punkt trotz der außenpolitischen Extremlage offenbar im Hinblick auf die Sicherung einer gesunden Physis bzw. Wehrfähigkeit der Schüler als der künftigen Soldaten wie auch beim Lehrer selbst nicht relevant. Daher liegt der Schluss nahe, dass die weltpolitische Situation in der revidierten Ordnung keinen Niederschlag fand.

Eine merkliche Aufwertung erfuhr die unterrichtspraktische Ausbildung. Neben der Installation eines individuellen Tutors<sup>101</sup> wurde darauf geachtet, die Kandidaten im ersten Jahr sorgfältig auszubilden und ihnen erst im zweiten Jahr selbstständigen Unterricht zu übertragen – eine Regelung, die trotz ähnlicher Vorgabe der Vorgängerordnungen aufgrund des grassierenden Oberlehrermangels häufig unterwandert wurde.<sup>102</sup> Ab sofort sollte die schulfremde Hospitation an „Präparandenanstalten, Lehrerseminaren, Mittelschulen, Volksschulen, Hilfsschulen, Taubstummenschulen, Blindenschulen, Fortbildungsschulen“ stattfinden, darüber hinaus empfahl das Ministerium, „Einrichtungen für die öffentliche Wohlfahrt“ zu besuchen.<sup>103</sup> Der gegenüber 1908 vergrößerte Blick über den pädagogischen Tellerrand war damit sogar weiter gefasst als bei der in Nordrhein-Westfalen zurzeit gültigen „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen“.<sup>104</sup>

Alle vier Wochen sollte der Kandidat nun erst von Beginn des zweiten Halbjahrs an bis zum Ende der Ausbildung Lehrproben zeigen, die in den pädagogischen Sitzungen nachbesprochen wurden.<sup>105</sup> Dieses wichtige Element, die im Plenum abgehaltenen Unterrichtsproben und Reflexionen, wurde erstmals auf das zweite Ausbildungsjahr ausgedehnt, wobei die Kandidaten durch die erweiterte fachdidaktische Ausbildung sicherlich in der Lage waren, Lehrproben in Deutsch, Geschichte oder Religion gewinnbringender zu evaluieren. Parallel zur ausbildungsbegleitenden unterrichtlichen Kontrolle sollten die Kandidaten nun noch stärker in den Schulorganismus eingebunden werden (§10):

„Die Kandidaten haben sich [...] an allen Veranstaltungen der Schule, den Schulfeiern, den Schulausflügen, den allgemeinen, den Fach- und Klassenkonferenzen zu beteiligen und den Prüfungen beizuwohnen. Bei den Turnspielen und den sonstigen

---

<sup>101</sup> Vgl. §4: „Für jeden Kandidaten ist ein Oberlehrer zu bestimmen, dem die Sorge für die Ausbildung des Kandidaten besonders obliegt.“

<sup>102</sup> Brauckmann 2012, S. 213 ff.

<sup>103</sup> Ministerium 1917, S. 653.

<sup>104</sup> Vgl. §12 der OVP 2011.

<sup>105</sup> Ministerium 1917, S. 652.

Einrichtungen der Schule für Spiele, Körperübungen und Wanderungen sind sie zur Mitwirkung heranzuziehen.“<sup>106</sup>

Daneben waren Einsätze in Lehrer- und Schülerbibliotheken sowie „erlaubten Schülervereinen“ vorgesehen. Vergleichbar mit dem heute von Lehramtsanwärtern aufzubringenden außerunterrichtlichen Engagement wurde also ab 1917 verstärkt auf eine zumindest äußerliche Identifikation des Referendars mit der ihm zugewiesenen Schule geachtet. Wahrscheinlich als Antwort auf die immer wieder aufgekommenen Klagen über mangelndes Fachwissen und als Weiterführung des schon seit 1908 eingeschlagenen Kurses<sup>107</sup> wurde nun gefordert, dass die angehenden Oberlehrer „während ihrer ganzen Ausbildungszeit im Zusammenhang mit ihrem Unterricht ihre wissenschaftliche Ausbildung vertiefen“<sup>108</sup> sollten; zu diesem Zweck war auch eine maximal halbjährige Beurlaubung „zur Teilnahme an pädagogischen Lehrgängen und zu anderen wissenschaftlichen Zwecken, die mit der Berufsausbildung in Beziehung stehen, auch ins Ausland“, möglich.<sup>109</sup> Dass sich ein Lehrer idealerweise sein Berufsleben lang sowohl fachlich – dies als die wichtigere Komponente – als auch pädagogisch weiterbilden müsste, ergo nie „aus“-gebildet war, war eine neu gewonnene Erkenntnis, die das Professionsverständnis langfristig beeinflusste.

Wie bereits seit 1908 musste der Direktor der Schule des zweiten Vorbereitungsjahrs eine umfassende Charakteristik über jeden einzelnen Kandidaten verfassen, nun erweitert um Informationen zu den außerunterrichtlichen Einsätzen und dem individuellen Bemühen um Fortbildung.<sup>110</sup>

27 Jahre nach Einführung des zweijährigen praktischen Vorbereitungsdienstes schenkte man der Unterrichtserfahrung angehender Oberlehrer die bis dato größte Beachtung, wobei die Sicherstellung einer (fach-)wissenschaftlich fundierten Bildung ebenfalls relevant war.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis, Universität und Seminar, institutionalisiert durch die nun verbindlichen Prüfungen, stellte den Oberlehrer als pädagogischen Fachmann *und* als Experten seines Faches in den Mittelpunkt. Gesichert werden sollte dieser hohe Professionsgrad durch die immer stärker standardisierende, allerdings sehr facettenreiche Vorgabe. Durch das installierte Tutorenprinzip strebte man eine Entlastung des Seminardirektors an, der nun nicht mehr der alleinige Ausbildungsverantwortliche war. Vorge-

<sup>106</sup> Ebd., S. 658. Dagegen: „Auch sind die Kandidaten an der Leitung von Spielstunden, unter Umständen auch von Arbeitsstunden, zu beteiligen sowie zu den körperlichen Übungen der Schüler und zu den Schulausflügen heranzuziehen.“ Dass.: Ordnung 1908, S. 508.

<sup>107</sup> Der Direktor hatte über die wissenschaftliche Eignung des Kandidaten zu berichten, s.o.

<sup>108</sup> Dass.: Ordnung 1917, S. 651.

<sup>109</sup> Ebd., S. 654.

<sup>110</sup> Ebd., S. 655.

schrieben war auch ein mindestens jährlicher Besuch des zuständigen Provinzial-Schulrates,<sup>111</sup> wohl zur Überprüfung und Vereinheitlichung der Seminarbedingungen.

## Die kriegsbedingte, partielle Umsetzung in der Praxis

Leider sind die Akten des PSKs, die über die Umsetzung der neuen Ordnung Auskunft geben könnten, nicht erhalten, lediglich die Aufzeichnungen beider Schulen bieten Einblicke. Dass es eine Überarbeitung gab, thematisierten die beiden Kölner Direktoren Schwering und Krösing nur am Rande. In den Akten des Apostelgymnasiums ist die neue Version ohne jeglichen Kommentar abgeheftet. Den ersten drei Kandidaten, die das Seminarjahr unter der neuen Ordnung ablegten, war der Vorbereitungsdienst auf ein Jahr verkürzt worden.<sup>112</sup> Da die Anwendung dieses o.g. Erlasses in den Kriegsjahren üblich war, ergab sich zwangsläufig ein Widerspruch zwischen der Theorie und der Praxis der Oberlehrerausbildung. Letztlich verfiel man in dieser Zeit trotz der gerade in Kraft getretenen Revision in die Zustände vor 1890, als es nur das Probejahr gab. Einen anders gelagerten Umgang mit der neuen Fassung erklärte der Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums Krösing:

„Es ist zu bedauern, daß die neue Ordnung der preußischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen 1917 zu einer Zeit erlassen wurde, als es für die Provinzial-Schul-Kollegien und die Lehranstalten ganz unmöglich war, die neuen Bestimmungen durchzuführen. [...] In diesem Jahre (1918) sind der Anstalt zur Ausbildung zugewiesen [...] (4 Kandidaten, die alle wegen einer vollen Vertretungsstelle abbeordert wurden). An eine Durchführung der Bestimmungen der neuen Ordnung war nicht zu denken unter diesen Umständen; wir haben dann auch im allgemeinen nach der alten erprobten und bewährten Weise die Ausbildung zu leiten gesucht. [...] Die wichtigste von der früheren Ordnung abweichende Bestimmung der zweiten Prüfung kann ich aus mehrfachen Gründen nicht als einen Fortschritt oder eine Besserung bezeichnen. Übrigens wird sie [...] Überfüllung und Nachschuss ebenso wenig steuern wie die zweite juristische Staatsprüfung und die Abschlussprüfung in UII seiner Zeit.“<sup>113</sup>

Krösings Ablehnung der zweiten Prüfung und seine Kritik an den Rahmenbedingungen lassen auf den tatsächlichen Nichteinbezug der Seminarschulen im Vorfeld der Revision schließen. Legitim war sein Vorgehen, die Kandidaten weiterhin nach der alten Version auszubilden, nicht. Es bleibt offen, wie

---

<sup>111</sup> Dieser fand zwar schon statt, war aber nicht verankert, vgl. die Berichte in den Akten sowie §13.

<sup>112</sup> SB Schwerings an das PSK vom 16.07.1919, LHA 405-4630.

<sup>113</sup> Bericht Krösings an das PSK vom 15.01.1919, LHA 405-4576. Es ist kein kompletter SB.

das rheinische PSK reagierte, ob es sich ggf. ebenfalls der Revision verschloss und die Prüfungen nicht stattfanden, da es hierzu keine Unterlagen gibt. Aufgrund der Fluktuation der Kandidatenzahlen ist ebenfalls nicht zu beantworten, wie die generelle damalige Nachwuchssituation vor dem Hintergrund des kriegsbedingt herrschenden Oberlehrermangels aussah.<sup>114</sup>

Wenn, wie oben aufgeworfen, die revidierte Fassung bewusst zu Zeiten des Weltkriegs auf den Weg gebracht wurde, wäre die Einschränkung der seminaristischen Mitsprache ein nicht zu unterschätzender Faktor, um die Pädagogisierung der Oberlehrerausbildung zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen. Da v. Trott zu Solz im Jahr 1917 sein Ministeramt niederlegte, ist die Vermutung nahe, dass er im Zuge seiner letzten Dienstgeschäfte die Revision, unabhängig vom weltpolitischen Kontext, verabschiedet haben wollte.<sup>115</sup> Daher bleibt als Anschlussfrage, wie die neue Ausbildungsfassung nach Ende des Ersten Weltkriegs rezipiert und umgesetzt wurde.

Abschließend hinzuweisen ist auf einen Geltungserfolg, den der Oberlehrerstand in Bezug auf seine Professionalisierung während des Krieges erlangte: Nachdem die Kandidaten seit 1912 bei Antritt des Seminarjahrs vereidigt und damit in den Staatsdienst aufgenommen wurden,<sup>116</sup> erfolgte in Anlehnung an die juristische Ausbildung ihre Ernennung bzw. Umbenennung zu Studienreferendaren durch den Erlass vom 6. März 1918.<sup>117</sup> Nun war nach vielen Jahrzehnten für die Oberlehrerschaft endlich die volle Gleichstellung ihrer Ausbildung mit dem Juristenstand erreicht – ein langer Weg, den man vor dem Hintergrund eines juristisch gebildeten Überhangs im Kultusministerium gegangen war.<sup>118</sup> Es wäre lohnend zu untersuchen, inwieweit sich diese Umbenennung auf die Rekrutierung und Reputation in den Jahren der Weimarer Republik auswirkte.

## **Der Freiraum als Systemstütze: Pädagogisierung und Professionalisierung**

Zum Ende des 19. Jahrhunderts initiierte Preußen auf dem Bildungssektor einen Pädagogisierungsprozess, neben der Technisierung und der Bürokrati-

---

<sup>114</sup> Weitere Seminarakten wären hinzuzuziehen.

<sup>115</sup> Hier wäre ein Blick in die Akten des Ministeriums aufschlussreich.

<sup>116</sup> Es handelte sich wie auch heute noch um eine Verbeamtung „auf Widerruf“, damals gebunden an die Zusage der Anstellungsfähigkeit, heute an das Bestehen des Zweiten Staatsexamens. Vgl. Ministerium 1912, S. 418 f.

<sup>117</sup> Dass.: Studienreferendare, in: CB 60 (1918), S. 330 f.

<sup>118</sup> Die preußischen Kultusminister von Altenstein an waren bis auf v. Zedlitz-Trüschler keineswegs genuin pädagogische Fachleute, sondern Juristen, wie auch die meisten Mitglieder der Sektion für das Unterrichtswesen. Vgl. Morsch 1905, S. 231.

sierung das dritte Hauptelement einer industrialisierten Gesellschaft.<sup>119</sup> Dieser Prozess war ein doppelter, er betraf neben der Gesellschaft ihre Ausbilder, die Oberlehrer (ergo die Erzieher der gesellschaftlichen Elite). Dabei ist die Stringenz erkennbar, mit der die praktische Lehrerausbildung zwischen 1890 und 1917 weiterentwickelt wurde.<sup>120</sup> Neben der endlich zugebilligten Statusangleichung an die Juristen verfestigte das Ministerium die Standards, schränkte die Freiheiten des PSKs und der Seminarschulen ein, spezifizierte die Anforderungen an die Kandidaten und erhöhte sie zumindest per definitionem. Für die Beteiligten war erkennbar, dass die verlängerte Praxisausbildung seit dem von v. Gossler initiierten Wendepunkt recht bald auf ein neues Professionsverständnis und damit Leitbild des Oberlehrers, verbunden mit einer pädagogisierten, reglementierten Ausbildung abzielte, was den meisten in das System Involvierten offensichtlich gefiel.

So boten die ins Auge gefassten 27 Jahre denn auch den notwendigen Raum, der praktischen Lehrerausbildung die grundlegenden Strukturen zu geben, die sie noch heute besitzt und die durch die staatliche Prüfung weiterhin gewahrt bleiben. Allerdings weichten sowohl das rheinische PSK als auch die beiden Seminare die Vorgaben in der Praxis bisweilen auf oder unterliefen sie sogar, doch dies wurde keineswegs obrigkeitsstaatlich sanktioniert. Stattdessen agierten die genannten Subsysteme mit Billigung des Ministers, der z.T. aber nicht umfassend informiert wurde, recht autark und nicht durch die früher häufig unterstellte „Manipulation von oben“.<sup>121</sup> Es lässt sich daher schlussfolgern, dass die Lehrer(aus-)bildung Preußens zu Zeiten Wilhelms II. einen den Zeitgeist prägenden Dualismus vereinte: Ein Selbst- wie Fremdverständnis, das die Strukturen wahrte und gleichzeitig Freiraum zugestand. Diese vermeintliche Ambivalenz setzte sich im angestrebten Lehrerleitbild fort: Einerseits die institutionalisierte, überwachte Passung ins System, andererseits das Zugeständnis auf Herausbildung einer eigenen, vielschichtig ausgebildeten Lehrerpersönlichkeit – Freiraum als Systemstütze.

## Abkürzungen

CB = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen

DDS = Die Deutsche Schule

KBL = Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand

KBPh = Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens

LHA = Landeshauptarchiv Koblenz

L&L = Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten

PA = Pädagogisches Archiv

---

<sup>119</sup> Höhne 2004, S. 33.

<sup>120</sup> Letztlich ist der Bogen sogar weiter zu spannen, stand doch schon die Einführung des Seminarjahrs in der Tradition einer umsichtig geplanten Weiterentwicklung.

<sup>121</sup> Torp/Müller 2009, S. 12.

PSK = Provinzial-Schul-Kollegium

SB = Seminarbericht

SN = Stellungnahme

VB = Verwaltungsbericht

ZfPäd = Zeitschrift für Pädagogik

## Quellen und Literatur

### Quellen

Königliches Provinzial-Schul-Kollegium in Coblenz: General-Akten betreffend: Einrichtung pädagogischer Seminare, Band 1-10, Laufzeit 1890-1911, LHA 405-676 bis 685.

Dass.: Acta betreffend: Das pädagogische Seminar in Cöln, Band 1-2, Laufzeit 1890-1931, LHA 405-4657, 4576.

Dass.: Acta betreffend: Das pädagogische Seminar in Düsseldorf, Band 1-2, Laufzeit 1890-1911, LHA 405-4100, 4098.

Dass.: Acta betreffend: Das pädagogische Seminar in Cöln, Band 1-2, Laufzeit 1898-1923, LHA 405-4456, 4630.

### Literatur

Beier, Adolf (Hg.) (1902): Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, nach amtlichen Quellen herausgegeben, 2. Auflage. Halle.

Von der Burg, Udo (1989): Entstehung und Entwicklung der Gymnasialseminare bis 1945. Bochum.

Brauckmann, Maren (2012): Freiräume in der praktischen Lehrerbildung. Die Implementierung des Seminarjahrs in der preußischen Rheinprovinz von 1890 bis 1908. Bochum.

Gass-Bolm, Thorsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.

Grewing, Ben (2008): Die Mentalität des „neuen Bürgertums“ im 19. Jahrhundert: Studien zur rheinischen Gymnasiallehrerschaft im Kontext bürgerlicher Ausbrüche. Siegburg.

Herrlitz, Hans-Georg/Titze, Hartmut (1976): Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870-1914. In: DDS 68, S. 348-370.

Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Schulheft 116, S. 30-44.

Jäger, Otto (1894): Nach der Niederlage. In: Ders.: Pro Domo: Reden und Aufsätze. Berlin, S. 393-400.

Kannengießer, Adolf (1900): Ausscheidealter und Krankheiten der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Lehranstalten Preußens in den Jahren 1895/96-1898/99. o.O.

Keck, Rudolf W. (2009): Zur Geschichte der Schule. In: Blömeke, Sigrid u.a. (Hg.): Handbuch Schule, Theorie – Organisation – Entwicklung. Stuttgart, S. 157-162.

Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten (1883): Denkschrift zu Kapitel 118 Titel 4 des preußischen Staatshaushaltsetats für [den] 1. April 1883/4, betreffend die Bestreitung der Ausgaben der Kommission für die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts. In: PA 25, S. 180-188.

Dass. (1890): Denkschrift, betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten des Lehramts an höheren Schulen [sowie] Grundzüge der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. In: PA 32, S. 440-454.



- Dass. (1891): Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4.-17. Dezember 1890. Berlin.
- Dass. (1892): Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen (und) Zeugnis der Anstellungsfähigkeit für die Kandidaten des höheren Lehramtes. In: CB 34, S. 612-620.
- Dass. (1892): Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen. In: CB 34, S. 199-351.
- Dass. (1901): Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen in Preußen. In: CB 43, S. 471-544.
- Dass. (1912): Vereidigung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. In: CB 54, S. 418-419.
- Dass. (1908): Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten des Lehramts an höheren Schulen in Preußen vom 15. März 1908. In: CB 50, S. 503-514.
- Dass. (1912): Vereidigung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. In: CB 54, S. 418-419.
- Dass. (1916): Seminar- und Probejahr sowie Anstellungsfähigkeit der Kandidaten des höheren Lehramtes, die während des Krieges im Heeresdienste gestanden haben. In: CB 58, S. 418.
- Dass. (1917): Seminar- und Probejahr der Kandidaten des höheren Lehramtes, die während des Krieges im Heeresdienst gestanden haben. In: CB 59, S. 251.
- Dass. (1917): Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: CB 59, S. 648-661.
- Dass. (1918): Studienreferendare und Studienassessoren. In: CB, S. 330 f.
- Morsch, Hans (1905): Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform, Leipzig/Berlin.
- Müller-Benedict, Veit (2008): Das höhere Lehramt. In: Ders.: Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen, S. 187-220.
- Rößner, Otto (1917): Beiträge aus der Praxis des pädagogischen Seminars. In: L&L 130, S. 32-42.
- Ders. (1918): Die Neuordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. In: L&L 135, S. 113-125.
- Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg.
- Schmidt, Alwin (1908): Die neue Ordnung für die Kandidatenausbildung in Preußen. In: Monatsschrift für höhere Schulen 7, S. 487-496.
- Torp, Cornelius/Müller, Sven O. (2009): Das Bild des Deutschen Kaiserreichs im Wandel. In: Dies. (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen, S. 9-28.
- Tröhler, Daniel (2006): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. In: ZfPäd 52, S. 540-555.
- Vogt, Theodor (1889): Zur Frage des pädagogischen Seminars. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 21, S. 249-256.
- Voß, Peter (1889): Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen. Ein Reisebericht. Halle.

## Internetadressen

- [http://kalenderblatt.de/print\\_manu\\_t.php?what=thmanu&page=&do=page&manu\\_id=257&lang=de](http://kalenderblatt.de/print_manu_t.php?what=thmanu&page=&do=page&manu_id=257&lang=de) (24.02.2013).
- <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl> (26.02.2013).
- <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf> (26.02.2013).

[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP\\_vom\\_10\\_\\_April\\_2011.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10__April_2011.pdf) (24.02.2013).

<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Eignungspraktikum/> (22.03.2013).

[http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege\\_der\\_Reform/Rahmenkonzeption\\_Praxissemesters\\_Masterstudiengang/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf) (21.03.2013).

### **Anschrift der Autorin:**

Dr. Maren Brauckmann

Pascal-Gymnasium Grevenbroich

Schwarzer Weg 1, 41515 Grevenbroich

Tel.: 02181 62131

E-Mail: [maren.kohlmannslehner@googlemail.com](mailto:maren.kohlmannslehner@googlemail.com)

Sven Werner

## **Zur Körperbehindertenpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts zwischen christlicher Fürsorge und ökonomischem Kalkül.**

### **Professionalisierungsprozesse am Beispiel der ‚Krüppelfürsorge‘.**

#### **1 Einleitung**

Die an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als ‚Krüppelfürsorge‘ bezeichnete Fürsorge für körperbehinderte Kinder und Jugendliche als Kombination von orthopädischer Behandlung, Unterweisung in der ‚Krüppelschule‘ und Berufsausbildung steht organisatorisch gesehen in der Tradition der Fürsorge für „sieche“, „schwache“ und „gebrechliche“ Menschen, die seit dem 19. Jahrhundert in eigenen Institutionen stattfand und die bisherige private und kirchlich getragene Wohltätigkeit ergänzte.<sup>1</sup> Sie erlebte zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen deutlich wahrnehmbaren Institutionalisierungs- und Professionalisierungsschub. Damit einhergehend wurde im Umgang mit Körperbehinderten, mit deren familiärem Umfeld und mit der interessierten Öffentlichkeit von ärztlicher und von pädagogischer Seite auf spezifische pädagogische Topoi rekurriert, die nachfolgend überblickshaft vorgestellt werden, um einerseits die enge Verbindung zwischen pietistisch-protestantischen und ökonomisch-utilitaristischen Zugängen aufzuzeigen und andererseits den Paradigmenwechsel<sup>2</sup> zwischen paternalistischen Arrangements und Selbstverantwortungsappellen am Beispiel der sog. Kriegskrüppelfürsorge nachzuzeichnen.

Um diesen Wechsel zwischen „Erfassung und Entlassung“ nachzuzeichnen, wird thematisiert, wie die Krüppelfürsorge im Spannungsfeld von orthopädisch-medizinischen, pädagogischen und volkswirtschaftlichen Interessen ihre Deutungsmacht gewann und wie über die emotionale Ansprache der Öffentlichkeit und der politischen Eliten Unterstützung eingeworben werden sollte. Überkommene begriffliche Kategorien in der Fürsorge, wie Nächstenliebe, Erbarmen, Mitleid etc. wurden im Verlauf des o. g. Paradigmenwechsels

---

<sup>1</sup> Vgl. Dickhoff 1917; Weiß 1999, S. 97; Stadler 2004, S. 25 ff.; Stadler 2004a, S. 196 ff.

<sup>2</sup> Die – auch in aktuellen sozialpolitischen Diskursen hochinteressante – Verknüpfung von ökonomischen, moralischen und pädagogischen Momenten wird aktuell u.a. im Zusammenhang mit der sog. Mitleidsökonomie diskutiert. Vgl. Wagner 2011.

sels zunehmend von politisch konnotierten Konzepten, wie Schonungsmit-leid, Verwöhnung oder Rentenfurcht abgelöst. Als zeitliche Rahmung nehmen die nachfolgenden Ausführungen zur Krüppelfürsorge als Vorläuferin der Körperbehindertenpädagogik die Zeit von 1900 bis 1925 – und hierbei besonders die Zeit des Ersten Weltkrieges – in den Fokus, um zu zeigen, aus welchen Interessen heraus sich – sowohl im Umgang mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen als auch im Umgang mit den zahlreichen Invaliden des Ersten Weltkrieges – neue institutionelle und pädagogische Settings entwickelten. Um den Begriffsgebrauch und die diskursive Umgebung in der betrachteten Zeitspanne zwischen 1900 und 1925 authentisch wiederzugeben, werden die Begriffe Krüppel, Krüppelerziehung und Krüppelfürsorge, auch wenn sie im heutigen Sprachgebrauch als Bezeichnung für eine Person mit einer Körperbehinderung stigmatisierend wirken, im Aufsatz verwendet.<sup>3</sup>

## 2 Die Begriffe Krüppel und Krüppelfürsorge

Die Bezeichnung *Krüppel*, in früheren Zeiten pejorativ gebraucht für einen fortwährend physiologisch in seiner Bewegungsfähigkeit gehemmten Menschen, bzw. für eine Person mit fehlenden oder stark verunstalteten Gliedmaßen, bestimmt nach dem deutschen Wörterbuch der Gebrüder Grimm einen „[M]enschen“, der „seine vollen [G]lieder nicht hat oder doch ihres vollen [G]ebrauchs mangelt, sei es von [N]atur oder durch [L]ähmung oder [W]unden“.<sup>4</sup>

Anschließend an Konrad Biesalskis Verbindung medizinischer, sozialer und pädagogischer Aspekte in seiner *Krüppel* – Definition<sup>5</sup> und mit dem Hintergrund der Bestimmung von *Fürsorge* als Sorge für eine andere Person im engeren – und als organisierte Hilfe und Unterstützungstätigkeit im weiteren Sinne, wird nachfolgend als *Krüppelfürsorge* die statistische Erfassung, Heilbehandlung, Beschulung und Berufsausbildung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in speziellen Anstalten im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts bezeichnet.<sup>6</sup> Vor allem der Krüppelbegriff wurde bereits in der Zeit

<sup>3</sup> Vgl. zum historischen Krüppelbegriff Leyendecker 2006, S. 17 und zum Behinderungsbegriff in Deutschland Leigemann 2010, S. 44 f. und Leyendecker 2006, S. 20 ff. Aktuell sind ein reframing und eine Wiederaneignung des Krüppelbegriffs festzustellen. Beispiele hierfür sind u. a. die auf Franz Christoph zurückgehende Krüppelbewegung, das Krüppel-Power Festival. Vgl. Miles-Paul 2004 oder die Rubrik *Krüppel aus dem Sack* in der von Körperbehinderten herausgegebenen Zeitschrift Mondkalb. Vgl. Lapos 2011.

<sup>4</sup> Hildebrand 1873, S. 2473.

<sup>5</sup> Vgl. Biesalski 1908, S. 12.

<sup>6</sup> Die Krüppelfürsorge „setzt sich zusammen aus der orthopädischen Behandlung, der krüppelkundlichen Erziehung, der Unterweisung in der Krüppelschule in besonderen Methoden, der Berufsberatung und Berufsausbildung“, wobei „die Gesamtleitung [...] in

vor dem Ersten Weltkrieg als eine problematische Etikettierung empfunden<sup>7</sup>, wobei unter anderem konstatiert wurde, dass die Begriffsverwendung „Krüppel“ den Fürsorgeinstitutionen eine schlechte Öffentlichkeit verschaffte.<sup>8</sup> Es gab deshalb schon relativ früh Versuche, den Krüppelbegriff konzeptionell zu übersetzen, unter anderem in „bresthaft“, „Hilfling“, „hilfsbedürftig“ oder „beschädigt“. Derartige Initiativen blieben zunächst zwar ohne nachhaltige Wirkung, doch wurden insbesondere für Kriegsverletzte rasch andere Bezeichnungen gesucht<sup>9</sup> und ab ca. 1925 der Begriff *Krüppel* sukzessive durch *Körperbehinderte/r* ersetzt.

### 3 Überblick zur Etablierung und Institutionalisierung der Krüppelfürsorge

Nach der 1906 publizierten „Zählung über Art und Umfang des jugendlichen Krüppeltums“ durch Albert Hoffa und Konrad Biesalski stellt die Gründung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge am 14.4.1909 in Berlin einen organisatorischen Kulminationspunkt der Etablierung und Institutionalisierung der Krüppelfürsorge dar.

Die Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge als organisatorische Vorgängerin der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation gehörte zusammen mit dem Deutschen Zentralkomitee zur Bekämpfung der Tuberkulose, der Reichshauptstelle gegen den Alkoholismus, der Deutschen Vereinigung für Säuglings- und Kleinkinderschutz, der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und dem Reichsausschuß für hygienische Volksbelehrung der Arbeitsgemeinschaft sozialhygienischer Reichsfachverbände an.<sup>10</sup> Durch sie konnte unter anderem das „Preußische Gesetz betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge“ vom 6.5.1920 mitgestaltet werden, durch welches unvermögende Körperbehinderte unter 18 Jahren einen Rechtsanspruch auf Versorgung durch staatliche Stellen erhielten. Als Fürsorgeleistungen wurden durch das sog. Krüppelfürsorgegesetz neben der chirurgischen, orthopädischen und therapeutischen Behandlung<sup>11</sup> auch eine

---

einer Hand liegen [muß], die frühzeitig einen weitsichtigen Heil- und Entkrüppelungsplan aufstellt“. Biesalski 1926, S. 16.

<sup>7</sup> Vgl. Stein 1912, S. 214.

<sup>8</sup> Vgl. Gelfert 1915, S. 10.

<sup>9</sup> Vgl. Kap. 5.

<sup>10</sup> Vgl. Biesalski 1926, S. 128 f.

<sup>11</sup> Die orthopädische bzw. medizinische Behandlung erfolgte häufig durch sogenannte medikomechanische Einrichtungen (Gipsverbände und Schienen, Spreiz- und Stützapparate etc.), Massage und Gymnastik, Elektrisation, Sonnen- und Höhenlichtbehandlung und ggf. Operation. Vgl. Krohne 1916, S. 435.

Beschulung und Berufsausbildung innerhalb der jeweiligen Institutionen der Krüppelfürsorge beabsichtigt, und ein umfassendes Kontroll- und Meldesystem etabliert, um jede körperliche Abweichung bereits bei Neugeborenen zu registrieren und die betroffenen Kinder und Jugendlichen der Obhut der entsprechenden Institutionen zu überstellen.<sup>12</sup> Die betroffenen Minderjährigen wurden ab 1920 von Seiten des Jugendamtes in eine „Krüppelstammliste“ aufgenommen und an die in jedem Stadt- bzw. Landkreis eingerichtete Krüppelfürsorgestelle überwiesen, die ihrerseits eng mit dem Wohlfahrtsamt vernetzt war.<sup>13</sup>

### Argumentationen mit Fallzahlen und Kosten

Die Gründung des Krüppel-Heil- und Fürsorge-Vereins für Berlin-Brandenburg e. V. (mit darauf folgender Einrichtung einer Anstalt, des späteren Oskar-Helene-Heims) im Jahr 1905<sup>14</sup>, und die o. e. 1906 mit Unterstützung des Kaiserlichen Statistischen Amtes von dem Universitätsprofessor für Orthopädie Hoffa und dem Chirurgen und späterem leitendem Herausgeber der Zeitschrift für Krüppelfürsorge Biesalski initiierte Zählung „Über Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland“<sup>15</sup> sind als wichtige Stationen einer sich allmählich vom konfessionellen Übergewicht befreienden und sich in enger Verbindung mit Chirurgie,<sup>16</sup> Orthopädie und Heilpädagogik professionalisierenden Krüppelfürsorge zu bezeichnen. Statistische Erhebungen sollten den volkswirtschaftlichen Nutzen der Fürsorgetätigkeit<sup>17</sup> aufzeigen und mittelbar dazu beitragen, Körperbehinderte in die Lage zu versetzen, die Kosten für ihren Lebensunterhalt durch eigene Erwerbstätigkeit zu erwirtschaften. Der Diskurs um die Folgekosten der sozialen Fürsorge für krüppelhafte Personen wird von Biesalski bereits im ersten Heft der *Zeitschrift für Krüppelfürsorge* mit seiner populären Forderung eröffnet, aus Almosenempfängern sollten Steuerzahler werden.<sup>18</sup> Die in den Beiträgen der *ZfKrFg* teilweise stark simplifizierenden Gegenüberstellungen der gesellschaftlichen Kosten der Anstaltsunterbringung und Pflege gegen die (im Vergleich geringeren) Kosten einer sogenannten „Entkrüppelung“, die zur wirtschaftlichen Selbständigkeit der Betreffen-

---

<sup>12</sup> Vgl. Stadler 2004a, S. 204.

<sup>13</sup> Vgl. Biesalski 1926, S. 38.

<sup>14</sup> Vgl. Osten 2004, S. 53, Stadler 2004a, S. 202 f.

<sup>15</sup> Vgl. Osten 2004, S. 62.

<sup>16</sup> Disziplinäre Konflikte mit berufspolitischen Streitthemen schwelten im Untersuchungszeitraum nicht nur zwischen Pädagogik und Medizin (vgl. die Kontroverse Trüper – Weygandt in Jg. 1902 der Zeitschrift für Kinderforschung), sondern auch zwischen Orthopädie und Medizin. Vgl. Osten 2004, S. 68.

<sup>17</sup> Vgl. Potthoff 1915.

<sup>18</sup> Vgl. Biesalski 1908, S. 11 f.

den führen sollte, dienten als Argumente für den Ausbau einer reichsweiten institutionalisierten Krüppelfürsorge.<sup>19</sup> Schließlich sind nach Ansicht des Vorsitzenden der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge Dietrich die unbehandelten Krüppel „eine Last für die Angehörigen und für die Behörden, sie bedeuten einen Verlust für das Nationalvermögen, weil sie nicht nur nicht zu dem Volksbedarf beisteuern, sondern erhebliche Kosten verursachen“.<sup>20</sup> Die Krüppelfürsorge erscheint demgegenüber als einzig sinnvolle Strategie, indem sie „aus Almosenempfängern brauchbare Arbeiter, aus lästigennehmern willkommene Geber und Steuerzahler [macht]“ und außerdem „die Volksgesundheit und die Volkskraft [vermehr]“.<sup>21</sup> Auch in Parlamentsdebatten und in Zusammenhängen der Inneren Mission<sup>22</sup> wurde in dieser im Wortsinne *kapitalistischen* Art und Weise argumentiert. Diese ökonomisch-utilitaristischen Verlautbarungen kontrastieren anscheinend mit einer religiösen Begriffstradition der Barmherzigkeit, des Erbarmens und der Nächstenliebe<sup>23</sup> im medizinisch-heilpädagogischen Diskurs des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, wo neben der christlichen Tradition der Armen- und Krankenpflege auch heute als *Fundraising* bezeichnete Strategien des Einwerbens von Geldmitteln verfolgt wurden.<sup>24</sup> Auflösen lässt sich dieser scheinbare Widerspruch, wenn das Nützlichkeitsparadigma<sup>25</sup> als Legitimationsbasis bürgerlicher Emanzipation und Lebensführung in den Blick genommen und mit der pietistisch-protestantischen Tradition in der Fürsorgeerziehung verknüpft wird.<sup>26</sup>

Verallgemeinernd kann konstatiert werden, dass die Öffentlichkeitsarbeit der Institutionen der Krüppelfürsorge sowohl religiös konnotierte Selbstbeschreibungen und Bitten um finanzielle Unterstützung produzierte<sup>27</sup>, als auch auf statistische Instrumentarien zurückgriff, um das Ausmaß des Krüppeltums möglichst überzeugend zu präsentieren. Die Erhebung Biesalskis, die zunächst nur in Preußen angesiedelt war, gewann durch geschickte Öffentlich-

---

<sup>19</sup> Vgl. Muensterberg 1908, S. 22.

<sup>20</sup> Dietrich 1908, S. 85.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Vgl. Ulbrich 1911, S. 282.

<sup>23</sup> Vgl. v. Bodman zur „Erbarmung und fürsorgende[n] Liebe“ als „die starken Saiten der menschlichen Seelenharfe“ und zur „Bewegung [...], auch diesen leidenden Brüdern zu helfen, die armen Krüppelkinder zu heilen, zu lehren, zu bilden und sie durch körperliche und geistige Auferweckung aus verkümmerten, zur Seite geschobenen Wesen zu nützlichen und zufriedenen Menschen zu machen“. Bodman 1914, S. 126.

<sup>24</sup> Vgl. Fuhrmann 1907, S. 375, Krukenberg 1902, ZfKrFg 1912, S. 166.

<sup>25</sup> „Der Nützlichkeitsgedanke enthielt neben seinem emanzipatorischen Potential auch eine äußerst problematische Komponente, weil er zur Ausschließung derer führte, die ihm als ‚sozial unbrauchbare Menschen‘ [...] nicht gerecht zu werden schienen“. Weiß 1999, S. 76.

<sup>26</sup> Vgl. Weiß 1999, S. 80 ff.

<sup>27</sup> Vgl. ZfKrFg 1912, S. 195; ZfKrFg 1913, S. 64; ZfKrFg 1918a, S. 128.

keitsarbeit auch politische Wirkungsmacht und wurde bald zu einer sogenannten Reichskrüppelstatistik erweitert. In absoluten Zahlen gab es nach letzterer Zählung reichsweit 42.249 heimbefürchtete Krüppel im schulpflichtigen Alter, von denen 9.338 in eine der Krüppelheilanstalten aufgenommen zu werden wünschten, die jedoch nur 3.125 Betten boten.<sup>28</sup> Allerdings wurden in den Statistiken neben „echten“ Krankheitsbildern, wie Verkrümmungen der Wirbelsäule (Skoliosen), Knochen- und Gelenktuberkulose, Verwachsungen oder hochgradige Beugstellungen von Fingern oder Zehen, Kinderlähmung, sogenannten Schlottergelenken oder Rachitis auch Muskelatrophien, Verrenkungen und fehlende bzw. überzählige Finger oder Zehen erfasst, so dass bei aller berechtigten Sorge um das Wohl orthopädisch Kranker sicher auch der Aspekt einer Dramatisierung bzw. einer Eigenwerbung nicht ganz von der Hand zu weisen ist.<sup>29</sup>

Weitere Gelegenheiten der internen Selbstverständigung und öffentlichen Präsentation waren ab 1910 die Kongresse der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge, auf denen unter anderem die Programmatik der deutschen Krüppelfürsorge vorgestellt und diskutiert wurde, Debatten über das Verhältnis von öffentlicher und privater Heimträgerschaft (und bei letzterer auch über das Verhältnis von evangelisch und katholisch geführten Institutionen) stattfanden, und praktische Maßnahmen erörtert wurden.

## 4 Typische Strategien der Pädagogisierung

Im Zusammenhang mit der Betrachtung typischer Bildungs- und Erziehungsstrategien der Krüppelfürsorge wird als ideengeschichtlicher Rahmen das Streben nach dem guten Leben und nach der Erlangung von Unabhängigkeit angelegt, d.h. den im nachfolgenden Abschnitt vorgestellten Strategien der Pädagogisierung wird das generelle Ziel unterstellt, die Zöglinge zu einem guten und selbständigen Leben zu befähigen. Die Ausführungen fokussieren hauptsächlich auf die pädagogische Arbeit mit minderjährigen Zöglingen der Krüppelerziehungsheime, d.h. auf die sogenannte *geschlossene* Fürsorge, da von Konrad Biesalski und Hans Würtz „in der Kontinuität mit der konfessio-

---

<sup>28</sup> Vgl. Biesalski 1909, S. 71.

<sup>29</sup> Der Initiator äußerte sich unter anderem wie folgt zum Wert seiner Statistik für den Ausbau und die öffentliche Unterstützung der deutschen Krüppelfürsorge: „Und das letzte ist, daß die Statistik es zuwege gebracht hat, daß einmal im ganzen Deutschen Reich in allen Amtsstuben von der Reichskanzlei bis zum Gemeindehaus [...] das Wort Krüppelfürsorge erklingen ist, daß in Hunderten von Familien einmal wenigstens das Bewußtsein aufgedämmert ist, auch für diese Unglücklichen gibt es eine Hilfe, kurz, daß sie einmal und im großen Stil alles aufgerüttelt hat, was dazu beitragen kann, der praktischen Krüppelfürsorge neue Nahrung zuzuführen“. Biesalski 1908, S. 17.



nellen Körperbehindertenfürsorge ein *heimzentriertes* Rehabilitationskonzept<sup>30</sup> favorisiert wurde. Mit dieser Fokussierung wird der pädagogische Gehalt der Präventions- und Öffentlichkeitsarbeit – durch Publikationen, Vorträge und Ausstellungen – nicht bestritten. Die Kombination aus Klinik, Schule und Berufsausbildung in den sogenannten „Krüppelheimen“<sup>31</sup> war primär für Personen mit diagnostizierter Rachitis, mit Knochen- und Gelenktuberkulose, fehlenden Gliedern oder Gliederabschnitten, Verwachsungen und starken Beugestellungen, d.h. für die „schwereren Fälle“ konzipiert, während die sogenannte *offene* Fürsorge (für Kinderkrankheiten und kleinere Gebrechen, wie leichte Lähmungen, schiefer Rücken, Fehlhaltungen, Verrenkungen etc.) in sogenannten „Krüppelversorgungsstellen“ bestand, die eine Vernetzung von Poliklinik, Schule und Berufsberatung betrieben und auch Prophylaxemaßnahmen wie etwa die Aufklärung der Hebammen, Orthopäden und Eltern und die Schulung von Lehrpersonen, beruflichen Fürsorgern, Geistlichen, Krankenschwestern nach den §§ 3-5 Krüppelfürsorgengesetz gewährleisten sollten.<sup>32</sup>

#### 4.1 Erziehung zur Arbeit als Ermöglichung von Bildung und Ausbildung

Ideell fußte die Arbeit mit körperbehinderten Menschen auf der aus dem Christentum tradierten Auffassung, dass „Krankheit und Behinderung [...] nicht mehr als von Gott geschickte Strafe, Prüfung, Läuterung u.ä. [erscheinen], sondern als etwas, [...] das es in der Nachfolge Jesu im konkreten Einsatz für die Leidenden zu überwinden gilt“.<sup>33</sup> Das erklärte (und mit dem oben skizzierten christlichen Selbstverständnis einer Verbindung von Berufung und Beruf eng verbundene) Ziel der Fürsorge in den Krüppelerziehungsheimen war es, „die einem heimbedürftigen Krüppel verbliebenen geistigen und körperlichen Kräfte zur höchstmöglichen wirtschaftlichen Entfaltung zu bringen“.<sup>34</sup> Hierfür wurde neben einer Schulausbildung nach den geistigen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen vor allem auf die Erziehung zur Arbeit abgestellt – als Partizipationsmöglichkeit, als Mittel, das Selbstbewusstsein zu entwickeln, als Voraussetzung der Achtung der Mitmenschen, und als Methode, die verbliebenen körperlichen Kräfte zu erhalten bzw. zu entwickeln. „Der Zwang zu arbeiten ist nicht nur eine ganz außerordentlich

---

<sup>30</sup> Weiß 1999, S. 85.

<sup>31</sup> Ein „Krüppelheim“ bestand in Biesalskis Konzeption aus je einem ärztlichen (klinische Abteilung und Abteilung für sogenannte sieche, d.h. unheilbare Personen) sowie einem pädagogischen Bereich mit Schule, Handwerksstuben und Lehrwerkstätten. Vgl. Biesalski 1909.

<sup>32</sup> Vgl. Biesalski 1926, S. 88.

<sup>33</sup> Böhnke 1995, S. 115 f.

<sup>34</sup> Biesalski 1909, S. 162.

wertvolle Schulung der Energie und des Geistes, sondern auch die allerbeste ärztliche Behandlung, welche sich überhaupt ausdenken läßt“.<sup>35</sup>

#### 4.2 Postulat einer eigenständigen Krüppelpsyche

Spätestens seit dem Wirken von Hans Würtz als pädagogischer Leiter im Berliner Oskar-Helene-Heim<sup>36</sup> wurde die Pädagogisierung der Krüppelfürsorge unter das Postulat der Existenz einer originären Krüppelpsyche gestellt, die einen krüppelpsychologisch konzipierten Sonderschulunterricht notwendig mache. Vor allem in der von Biesalski (Würtz' Vorgesetzten im Oskar-Helene-Heim) verantwortlich herausgegebenen Zeitschrift für Krüppelfürsorge wurde in einer Art und Weise über die Besonderheiten der Krüppelerziehung reflektiert, die auf die Überzeugung vieler in der Praxis tätiger Ärzte und Pädagogen zurück geht, dass die in Rede stehende Personengruppe eine eigenartige und vom Nichtbehinderten völlig verschiedene Psyche aufweist.<sup>37</sup> Determiniert wird diese oft problematische Krüppelpsyche zum einen durch die unsichere, ablehnende oder intolerante Reaktion der Umgebung. Als zweiter wichtiger Faktor ist die mangelhafte Physis selbst zu betrachten, die möglicherweise aus sich selbst heraus zu psychischen Auffälligkeiten führt. Nach Fürstenheims Ansichten *zur Lehre von der Wechselwirkung zwischen körperlicher und geistiger Schwäche im Kindesalter* „läßt sich nämlich die Vermutung nicht völlig von der Hand weisen, daß dem verkrüppelten unharmonischen Körper in manchen Fällen ein ungleichförmig entwickeltes Gehirn entspräche als die biologische Grundlage einer gewissen geistigen Verschrobenheit und Unausgeglichenheit“.<sup>38</sup>

#### 4.3 Assimilation und Individualisierung

Würtz fasst in seinen Ausführungen über *Krüppeltum und Lebensfreude* die speziellen Anforderungen an eine gelingende Krüppelerziehung unter der Konzeption der Assimilation zusammen. Eine gelingende Assimilation sei Voraussetzung für die Erziehung, denn „Neid, Haß, Mißgunst, überspannte Erotik [sind, d.V.] im Wesentlichen nur seelische oder geistige Fehlbildungen

---

<sup>35</sup> Biesalski 1926, S. 122.

<sup>36</sup> Das Oskar-Helene-Heim ist der nach seinen beiden hauptsächlichen Finanziers, dem Industriellenpaar Oskar und Helene Pintsch benannte und von Konrad Biesalski geleitete, institutionelle Nachfolger der früheren *Berlin-Brandenburgische Krüppelheil- und Erziehungsanstalt*. Vgl. ZfKrFg 1908a, S. 145; Osten 2004, S. 203. Das neue Heim wurde am 27.5.1914 eröffnet. Vgl. Osten 2004, S. 203.

<sup>37</sup> Vgl. Erhard 1908, S. 303; Fürstenheim 1912, S. 19 f.; Würtz 1913, S. 86 f.; Lelgemann 2010, S. 124.

<sup>38</sup> Fürstenheim 1912, S. 19 f.

der sozialen Assimilation“.<sup>39</sup> Dennoch seien, wie Würtz konstatiert, prinzipiell auch Eitelkeit oder Neid in den Dienst der Erziehung integrierbar, da sich in ihnen ein Interesse an der Umwelt, und der Wunsch, ihr zu gefallen, ausdrücken. Es handele sich hierbei mehr oder weniger um *eugenetische* Instinkte, also letztlich um den Drang, mit den Gruppennormen übereinzustimmen. Würtz hält die ästhetische Komponente der Erziehung für sehr wichtig, da die Regungen des ästhetischen Gefallenwollens<sup>40</sup> als Basis der Charaktererziehung und sozialen Harmonisierung dienen können.<sup>41</sup> Ein weiteres Schlagwort der Selbstbeschreibung der pädagogischen Arbeit in der institutionalisierten Krüppelfürsorge ist die *Individualisierung*, die unter anderem auch als Argument gegen eine ausschließlich staatliche Heimträgerschaft eingesetzt wurde.<sup>42</sup> Als bspw. der bekannte Berliner Lehrer und Kinderrechtler Konrad Agahd im Jahr 1908 die Frage abhandelt *Worauf beschränkt sich die sogenannte individuelle Behandlung gebrechlicher Kinder im Massenunterricht?* rekurriert er auch auf das Kernkonzept der „Individualberücksichtigung“.<sup>43</sup>

#### 4.4 Ästhetische Erziehung

Anna Plothow, leitende Mitarbeiterin des *Berliner Tageblattes* und ihrer politischen Orientierung nach der bürgerlichen Frauenbewegung zuzurechnen<sup>44</sup>, greift im Jahr 1914 in der Zeitschrift für Krüppelfürsorge den Gedanken einer veredelnden ästhetischen Erziehung auf und steht beispielhaft für die Tendenz einer *ästhetischen Erziehung* in den Krüppelerziehungsheimen. Um diese Charakterkultur von pädagogischer Seite am besten zu unterstützen, sei die Stärkung des „Ordnungs- und Reinlichkeitsgefühl[es]“<sup>45</sup> ratsam, wohingegen „[e]ine Schaustellung der Gebrechen, aus der die Bettler in wenig zivilisierten Ländern eine Erwerbsquelle machen, [...] in einem kultivierten Staat als häßliche Roheit betrachtet und verboten sein [sollte]“.<sup>46</sup> Viel-

<sup>39</sup> Würtz 1913, S. 86. Vgl. Kangaude zum problematisierenden Blick auf die Sexualität körperbehinderter Personen: „The stigma surrounding the sexuality of persons with disabilities was therefore legitimized by science. Denying their sexuality or imputing a perverted sexuality are two sides of the same coin; justifying the social and legal control of their access to sexual activity and expression, and most importantly, procreation“. Kangaude 2009, S. 23.

<sup>40</sup> „Die Ästhetisierung der sachlichen Umwelt bis zur ästhetischen Umbildung von äußeren Gebrechen macht die Harmonisierungskraft der Gemeinschaft auch äußerlich sichtbar. Die Ästhetik wirkt sich so in der Ethik aus. So gefaßt, fordert sie gerade bei den Krüppeln besondere Berücksichtigung. Die sittliche Fürsorge für die Krüppel ist also durch die ästhetische wesentlich zu ergänzen“. Würtz 1913, S. 89.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S. 88, auch Plothow 1914.

<sup>42</sup> Vgl. Biesalski 1926, S. 46.

<sup>43</sup> Agahd 1908, S. 93, ähnlich Erhard 1909, S. 134 und Delitsch 1910, S. 130.

<sup>44</sup> Vgl. Osten 2004, S. 157.

<sup>45</sup> Plothow 1914, S. 44.

<sup>46</sup> Ebd.

mehr sollten alle chirurgischen und orthopädischen, aber auch prothetischen Möglichkeiten genutzt werden, die ästhetische Erziehung des Krüppels durch eine ästhetische Verbesserung seines Äußeren zu unterstützen.<sup>47</sup>

#### 4.5 Kompetenzdurchsetzung gegenüber der Herkunftsfamilie

Für den betrachteten Zeitraum kann mit Weiß von einem „dominant heimzentrierten Konzept[] der Körperbehindertenrehabilitation und -pädagogik“<sup>48</sup> gesprochen werden und zwischen den Herkunftsfamilien der Zöglinge und den Institutionen der Körperbehindertenrehabilitation und -pädagogik kam es fallweise zu Konflikten, die als Kompetenzstreitigkeiten zwischen Herkunftsfamilien, privaten Fürsorgeinitiativen und in Verbänden organisierten Institutionen der Heilerziehung bzw. Fürsorge interpretiert werden können. Sie stellen im Gesamtüberblick einen äußerst bedeutenden Topos der Pädagogisierung der Krüppelfürsorge dar, wobei permanent das Primat des Expertenwissens gegenüber dem Laienwissen der Familien und der privaten Engagierten bekräftigt wurde.<sup>49</sup>

Einer der wichtigsten Schauplätze dieser Konflikte war die Heimeinweisung geistig oder körperlich auffälliger Kinder, wenn diese gegen ihren eigenen oder gegen den Willen der Eltern angestrebt wurde. Derartige Prozesse wurden ggf. durch implizite Appelle an das Mitleid der Leser – bspw. der Zeitschrift für Kinderforschung oder der Zeitschrift für Krüppelfürsorge – begleitet, indem das Leiden und die Perspektivlosigkeit der Kinder in ihrer vermeintlich teilnahmslosen familiären Umgebung (ein bekanntes Schlagwort war die *Indolenz* der Eltern) ausführlich geschildert wurden.<sup>50</sup> Der Konflikt zwischen den neu gegründeten Fürsorgeinstitutionen und den Interessen der Eltern lernschwacher, verhaltensauffälliger oder körperlich abweichender Kinder führte auch aus ökonomischen Motiven<sup>51</sup> in eine strategische Debatte über die ungünstige familiäre Umgebung und die schlechte Versorgung der Problemfälle in der Herkunftsfamilie, die eine Intervention gewissermaßen unaufschiebbar machte. Im Zusammenhang mit der Reflexion körperlicher Behinderung wurde auf publizistisch aufbereitete tatsächliche oder vermeintliche Fälle verwiesen, in denen Eltern die Gebrechen ihrer Kinder nicht nur unbehandelt ließen, sondern sie sogar aktiv verschlimmerten und ausnutzten,

<sup>47</sup> Vgl. ebd.

<sup>48</sup> Weiß 1999, S. 90.

<sup>49</sup> Vgl. Schönberger/Werner 2012, S. 268 f.

<sup>50</sup> Vgl. Rössel 1916a, S. 344; Schwarz 1917, S. 212 und zur Einweisung Schwachbegabter in die Hilfsschule vgl. Horrix 1900, S. 169.

<sup>51</sup> Vgl. Weiß 1999 zur „Akzentuierung utilitaristischer Legitimationsmuster im Sinne ökonomisch-sozialer Nützlichkeit und zur Ausgrenzung derer [...] die dem Ziel der Erwerbstätigkeit nicht entsprechen konnten“. Weiß 1999, S. 91 und zu Belegungsziffern und Betriebskosten Stadler 2004a, S. 195.

um sich an den erbettelten Gaben zu bereichern.<sup>52</sup> Im Interesse aller Betroffenen<sup>53</sup> und unter Einbeziehung eugenischer Topoi (z. B. von Degenerationskonzepten) wurde so sukzessive ein Diskurs über die Zuständigkeit für und die Deutungshoheit über soziale Randgruppen etabliert. Es erschien also nicht nur als notwendig, das körperlich behinderte Kind in die Krüppelfürsorgeanstalt einzuweisen und damit die Herkunftsfamilie wirtschaftlich zu entlasten, sondern die Aufnahme auch gegen den erklärten Willen des Kindes oder der Eltern erschien auch aus medizinischer Sicht als sinnvoll, um präventiv eine weitere Zustandsverschlechterung zu verhindern. Wenn jedoch die Betroffenen und ihre Erziehungsberechtigten auf keine Weise umzustimmen waren, und wenn nach Ansicht des Experten, auf dessen Meinung es – zumindest in der Wahrnehmung vieler Krüppelfürsorger – schließlich ankam, die Aufnahme in ein Krüppelerziehungsheim unabdingbar erschien, sollten nach Ansicht einiger Praktiker auch alle rechtlichen Möglichkeiten ausgenutzt werden, um die Eltern daran zu hindern, aus falsch verstandenem Mitleid gegen das Wohl ihrer Kinder zu handeln.<sup>54</sup> Als juristische Strategie zur Erzwingung der Heimunterbringung bot sich dann unter anderem die gerichtliche Feststellung einer *Kindeswohlgefährdung* an, die bspw. dann unterstellt werden könnte, wenn „sich noch immer unvernünftige, ‚unsoziale‘ Eltern aussichtsreicher Behandlung ihrer orthopädisch kranken Kinder widersetzen, selbst wenn ihnen die Kosten abgenommen werden“.<sup>55</sup> Generell bleibt festzuhalten, dass in Konflikten zwischen den Krüppelheilstätten<sup>56</sup> und den Herkunftsfamilien teilweise auch Zwang zur Aufnahme in die Institution sowie zur Einwilligung in das jeweilige Prozedere ausgeübt wurde, und dass auf diesem Gebiet gewissermaßen die zwangsförmige rechtliche Situation in den späteren Lazaretten und Lazarettwerkstätten der Kriegszeit antizipiert wurde. Ein in diesem Zusammenhang ebenfalls relevanter Aspekt ist die Zurückweisung privater Initiativen in der Krüppelfürsorge unter der mehr oder weniger deutlichen Zuschreibung der Unprofessionalität und des Dilettantentums,

---

<sup>52</sup> Vgl. Delitsch 1910, S. 358 f.; Heller 1912, S. 174.

<sup>53</sup> „Auch für die liebevollsten Eltern bedeutet nämlich die Rückkehr des natürlicherweise entfremdeten, ungebildeten Kindes meist eine förmliche wirtschaftliche Katastrophe, da die Angehörigen oft gar nicht mehr mit dieser Möglichkeit gerechnet hatten“. ZfKrFg 1908, S. 60.

<sup>54</sup> Es gab im Untersuchungszeitraum wiederholte Angebote von Seiten der Kirchen, d.h. oftmals von Anstaltsgeistlichen, im Sinne der Institutionen seelsorgerisch auf solche widerständigen Eltern einzuwirken. Vgl. Sommer 1908, S. 61; Gelfert 1915, S. 10; ZfKrFg 1918a, S. 128.

<sup>55</sup> Schwarz 1917, S. 212.

<sup>56</sup> Ähnliches galt im Übrigen auch für die Überstellung lernschwacher Schüler in Hilfsschulen, vgl. den Vortrag von Rektor Grote zum Thema „Können die Kinder zwangsweise der Hilfsschule zugeführt werden?“ ZfKF 1903, S. 209 ff.

denn die privaten Initiativen zur Krüppelfürsorge, die vor allem nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges in Erscheinung traten, speisten sich zwar dem Anschein nach aus patriotischen und altruistischen Motiven, doch bestand nach Ansicht der offiziell mit der Kriegsbeschädigtenfürsorge betrauten Stellen die Gefahr, dass der zu enge Kontakt zu den Verwundeten die Verteidigungsmoral „im Hinterland“ untergräbt. Deshalb wurde in der Zeitschrift für Krüppelfürsorge eine Zentralisierung und Professionalisierung unter dem Dach der deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge propagiert.<sup>57</sup>

## 5 Der Übergang zur ‚Kriegskrüppelfürsorge‘

Die deutsche Krüppelfürsorge durchlief im Nachgang des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges einen signifikanten Professionalisierungsschritt und veränderte ihr Aussehen entscheidend. Die Übertragung der Zuständigkeit für die Rehabilitation der deutschen Kriegsinvaliden ab dem Spätsommer 1914 wirkte als Initialzündung für den planmäßigen Ausbau des Erfassungs-, Unterbringungs- und Rehabilitationssystems und auch als Katalysator für eine Reihe von therapeutischen sowie pädagogischen Innovationen. Sie legitimierte und initiierte den Übergang von der Krüppelfürsorge zur Kriegskrüppelfürsorge und verlagerte die organisatorische Zuständigkeit für die Invalidenversorgung von der Medizinalabteilung des Kriegsministeriums auf die Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge.<sup>58</sup> Der prognostizierte Bedarf an zusätzlichen Betreuungsplätzen lag zunächst bei maximal 3.000 Betten, da davon ausgegangen wurde, dass die seit dem 19. Jahrhundert stark weiterentwickelte und verwissenschaftlichte Medizin die (vermeintlich nur noch verhältnismäßig leichten) Kriegsverletzungen schnell therapieren könne. Bereits im ersten Kriegsjahr wurde jedoch mit geschätzten 30.000 Schwerbeschädigten das ungeheure Ausmaß an Invalidisierung durch die Kriegshandlungen deutlich, welches die Dimensionen der bisherigen Versorgung körperlich behinderter Menschen weit übertraf.<sup>59</sup>

Auf die orthopädischen und chirurgischen Aspekte der sogenannten Kriegskrüppelfürsorge soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, im Zentrum des Interesses stehen vielmehr pädagogische Strategien der Kompensation und mentalen Bewältigung der Kriegsverletzungen. Hierunter werden insbesondere Reflexionen über die Dankbarkeits- und Kompensations-

---

<sup>57</sup> Vgl. hierzu ZfKrFg 1915, S. 64; Hohenemser 1915, S. 283 f. sowie zur Verwahrung gegen die Versuche, neue Berufsbilder auf heilpraktischem Gebiet zu etablieren Blencke 1908 und 1914.

<sup>58</sup> Vgl. Osten 2004, S. 300.

<sup>59</sup> Vgl. Ulrich 1993, S. 117 f.

pflicht der Gesellschaft gegenüber den Kriegsbeschädigten<sup>60</sup>, die Propagierung eines starken („Eisernen“) Willens zur Rehabilitation und Polemiken gegen das „Schonungsmitleid“ und die „Rentenfurcht“ verstanden. Generell findet oft eine nachträgliche Sinnzusprechung bezüglich der Kriegstraumatisierungen statt, indem konstatiert wird, die Kriegsinvaliden zeigten mit ihrer Genesungsanstrengung neue Wege für die „Friedenskrüppelfürsorge“ auf.<sup>61</sup> Das körperliche und psychische Leid der Betroffenen wird teilweise relativiert und bagatellisiert.<sup>62</sup> Damit geht zum Teil eine Art *Kategorisierung der Leidenswertigkeit*<sup>63</sup> nach verschiedenen Krankheitsbildern einher und schließlich wird an die männliche Energie und den Durchhaltewillen der Kriegsbeschädigten appelliert, welche weder verwöhnt werden müssten, noch „Schonungsmitleid“ oder „Rentenjägeri“ nötig hätten. Für den „verletzten Krieger“ wurde in einer Fortsetzungsreihe über beruflich integrierte Krüppel in der Zeitschrift für Krüppelfürsorge das Etikett des sogenannten *sieghaften Lebenskämpfers* geschaffen.<sup>64</sup> Vor allem in der „Zeitschrift für Krüppelfürsorge, Organ der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge“ (ab 1915 durch die „Monatsblätter für Invaliden- und Krüppelhilfe“ ergänzt) wurde anstelle der bisher auch caritativ und ethisch motivierten Krüppelfürsorge eine professionell organisierte und funktionale Massenversorgung der Kriegsinvaliden konzipiert, welche einerseits von der in der Vorkriegszeit

---

<sup>60</sup> Zum Begriffswandel von *Kriegskrüppel* in *Kriegsbeschädigte* vgl. Trojan 1917, S. 378 und Möhring 2007, S. 177.

<sup>61</sup> Vgl. Schwarz 1916; Lewy/Burkhardt 1916.

<sup>62</sup> Vgl. Künßberg 1917.

<sup>63</sup> Die Relativierung erfolgt häufig durch den Verweis auf die Kriegsblinden, die von allen Verletzten am stärksten depriviert seien. Vgl. Hohenemser 1915, S. 281; ZfKrFg 1916e, S. 457 f.; Kühn 1918, S. 183. Während Erhard bereits im ersten Jahrgang der Zeitschrift verschiedene Reaktionen der Umwelt auf verschiedene Behinderungen erörterte (vgl. Erhard 1908, S. 303 f.), stellt bspw. Ulbrich 1916 polemisierend die tapferen Daheimgebliebenen den möglicherweise nur leichtverletzten und nun Dankbarkeit fordernden Frontkämpfern gegenüber. Vgl. Ulbrich 1916, S. 252. Kriegsbeschädigte litten, so der allgemeine Konsens, unter einer unverschuldeten und erst nachträglich erworbenen körperlichen Abweichung, weshalb die körperliche Beschädigung als „ehrenhaft“ akzeptiert wurde, während durch die Kampfhandlungen „psychisch erkrankte[] Männer [...] häufig als hysterisch kategorisiert und damit auch als ‚verweiblicht‘ begriffen w[u]rden“. Möhring 2007, S. 178.

<sup>64</sup> Vgl. Künßberg 1917, S. 165 f.; Hillringhaus 1916; Schwarz 1916; Schlüter 1918.



vertretenen ästhetischen Perspektive<sup>65</sup> abkam und zum anderen ausgesprochen volkswirtschaftliche Positionen vertrat.<sup>66</sup>

### 5.1 Die Dankbarkeits- und Kompensationspflicht der Gesellschaft

Die Fürsorgepflicht der Gesellschaft gegenüber den Kriegsteilnehmern äußerte sich einerseits als finanzielle Kompensationspflicht des Staates und zum anderen als moralische Dankbarkeitsschuld der Angehörigen gegenüber den heimkehrenden Kriegsbeschädigten. Es galt also für den Fall einer Verstümmelung bzw. Verwundung des Soldaten in Ausübung seiner Pflicht, dass „die solidarische Haltung aller jener in Kraft treten [muß], die mehr vom Glück begünstigt sind als er“.<sup>67</sup> O. g. Dankbarkeits- und Kompensationsverpflichtung des Reiches beinhaltet aber bspw. nach Lewy und Burkhardt nicht, dass generell für die Kriegsteilnahme eine finanzielle Kompensation geleistet wird.<sup>68</sup> Vielmehr diente die zu zahlende Rente für Kriegsteilnehmer und Kriegsbeschädigte auf Basis des Mannschaftsversorgungsgesetzes von 1906 nur dem Ausgleich tatsächlicher Erwerbsminderung und wurde demgemäß anteilig für den Grad der erlittenen Beschädigung gezahlt.

### 5.2 Zum Eisernen Kreuz ein Eiserner Wille

Neben der Rentenzahlung wurde die Versorgung der bald nach zehntausenden zählenden Kriegsinvaliden zu einer ökonomisch äußerst belastenden Aufgabe. Biesalski versuchte, in seiner Broschüre *Praktische Vorschläge für die Kriegskrüppelfürsorge* den Beweis dafür zu erbringen, dass ein kriegsbeschädigter Insasse einer Krüppelanstalt durchaus noch *sein eigenes Brot verdienen kann* und prägte die seither immer wieder aufgegriffene Losung, „daß es kein Krüppeltum gibt, wenn der eiserne Wille vorhanden ist, es zu überwinden“.<sup>69</sup> Dieser Wille des Kriegsbeschädigten und seiner Familie, den Schicksalsschlag zu überwinden, war nach Biesalski der Dreh- und Angelpunkt aller Fürsorgebemühungen.<sup>70</sup> Im Zusammenhang mit Appellen an den Genesungs- und Reintegrationswillen wurde in diesem Zusammenhang häu-

---

<sup>65</sup> Die in diesem Beitrag vor allem an Plothow und an Würtz aufgezeigte Sichtweise des Fortschreitens von der äußeren zur inneren Harmonisierung in der Krüppelfürsorge verlor sich nach Kriegsausbruch sehr schnell, da aus personellen und finanziellen Engpässen heraus (gegen den Ästhetizismus und) für eine Basisversorgung mit Behelfsprothesen plädiert wurde, die eine Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit gestatteten. Vgl. Lorenz 1915; ZfKrFg 1916a, S. 128; Schlüter 1916; Ritschl 1917; Glaessner 1918.

<sup>66</sup> Vgl. Potthoff 1915, S. 16.

<sup>67</sup> ZfKrFg 1915a, S. 63.

<sup>68</sup> Vgl. Lewy/Burkhardt 1916, S. 154.

<sup>69</sup> Biesalski 1915, S. 90, ähnlich Brettner 1916, S. 185.

<sup>70</sup> Vgl. Biesalski 1915, S. 90. Viele in der Krüppelfürsorge tätige Geistliche griffen dieses Motiv ebenfalls auf. Vgl. Gelfert 1915, S. 11; Lüttjohann 1915.



fig nicht nur eine religiöse Metaphorik gebraucht<sup>71</sup>, sondern auch die Hoffnung ausgedrückt, dass Deutschland auch auf dem Fürsorgesektor als Kriegsgewinner hervorgehen könnte.<sup>72</sup>

### 5.3 Gegen das Schonungsmitleid und die Rentenjägeri

Die im Kapitel 5.1 angesprochene Zahlung der Kriegsversehrtenrente<sup>73</sup> führte rasch zu Diskussionen über „die Befürchtung der Kriegsbeschädigten, es möchte ihnen im Falle des Eingehens auf die Fürsorgebestrebungen und im Falle fleißiger Ausbildung im Gebrauche von Ersatzgliedern oder sonstigen Hilfsmitteln und im Falle der Erwerbung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten die Rente gekürzt werden“.<sup>74</sup> Verallgemeinernd kann konstatiert werden, dass im Verlauf der Rehabilitation genesungsfähiger Kriegsverletzter<sup>75</sup> neue Slogans wie „Eigenes Brot schmeckt besser als Rentenbrot“ oder „Arbeit ist Glück“ geprägt wurden und dass neben der „blutige[n] und unblutige[n] orthopädischen Nachbehandlung, Medikomechanik, Apparatebau“<sup>76</sup> vor allem die Berufsberatung und -vermittlung Priorität bekamen.<sup>77</sup> Die Berufsberatung wurde in der Kriegsbeschädigtenfürsorge neu institutionalisiert und professionalisiert und in der Versorgung mit Prothesen neue – aus heutiger Sicht z. T. befremdend anmutende – Wege gegangen.<sup>78</sup> Den Rehabilitationsmaßnahmen folgte ein starker moralischer Druck zur „Neuertüchtigung“<sup>79</sup> und so standen dem verletzten Helden und *Lebenskämpfer* bald pejorative Konzepte, wie die sogenannten „Profitkrüppel“ (Bettler, Hausierer, Bezieher von Invalidenrente), „Reklamekrüppel“ (Krüppel, die ihr Gebrechen öffentlich zur Schau stellen), und „Hinderniskrüppel“ (Personen, die ihre Familie ökonomisch und seelisch belasten) gegenüber.

### 5.4 Zur Rolle der Frau in der Kriegskrüppelfürsorge

Für den eingangs konstatierten Wechsel von der „Erfassung zur Entlassung“ und für das nahtlose Ineinandergreifen von Kriegseinsatz und gesellschaftlicher Reproduktion<sup>80</sup> war neben dem Engagement des Mannes die Kooperati-

---

<sup>71</sup> Ritschl 1917, S. 17.

<sup>72</sup> Vgl. ZfKrFg 1916, S. 113.

<sup>73</sup> Vgl. zum ärztlichen Umgang mit sog. Kriegsneurotikern und Rentenneurotikern Michl 2007, S. 202 ff.

<sup>74</sup> Horion 1916, S. 164.

<sup>75</sup> Zum Umgang mit stark entstellten Kriegsverletzten vgl. Ulrich 1993, S. 118.

<sup>76</sup> Schlee 1916, S. 508, vgl. auch Michl 2007, S. 81.

<sup>77</sup> Vgl. Schlee 1916, S. 507.

<sup>78</sup> Vgl. Weidner 1915, S. 52; Lorenz 1915, S. 68; Ulrich 1993, S. 120 ff.; Osten 2004, S. 305 ff.; Michl 2007, S. 207 f.

<sup>79</sup> Würtz 1916, S. 72.

<sup>80</sup> Vgl. Michl 2007, S. 82 ff.

on der Frau unverzichtbar. Vertreter und Vertreterinnen der Krüppelfürsorge propagierten nach 1914 angesichts der Kriegssituation vielfach den anti-emanzipatorischen Rückzug der Frau auf die tradierte weibliche Geschlechterrolle<sup>81</sup> und wandten sich in der Zeitschrift für Krüppelfürsorge vor allem in der Person der „Vorsitzende[n] des Zentralkomitees der Frauenmitarbeit an der Fürsorge für unsere Kriegsbeschädigten und ihre Angehörigen, Exz. Freifrau von Bissing“<sup>82</sup> gegen die Emanzipation und das sogenannte „Sichausleben“ der Frau.<sup>83</sup>

Das haupt- und ehrenamtliche Engagement von Frauen in der Kriegsbeschädigten- und Familienfürsorge wurde größtenteils staatlich gelenkt und von der organisierten Ärzteschaft begleitet.<sup>84</sup> Es ging der organisierten Frauenfürsorge für Kriegsbeschädigte und deren Verwandte neben der Unterstützung und Betreuung von Anfang an auch darum, disziplinierend auf die Versehrten einzuwirken und diese durch den Appell an ihre Männerrolle zum Weiterkämpfen oder -arbeiten zu motivieren.<sup>85</sup> Auf Seiten der Kriegsverletzten wurde dabei mehr oder weniger direkt eine Pflicht zur Genesung und zum Optimismus festgestellt, mit der gewissermaßen die moralische Pflicht zur Treue und Dankbarkeit bei den daheimgebliebenen Familienangehörigen korrespondierte.<sup>86</sup> Ein wesentliches Arbeitsfeld war deshalb für die ehrenamtlichen Fürsorgerinnen auch die Familienfürsorge, d.h. die Arbeit mit den Daheimgebliebenen und die Unterstützung der „Kriegerfrauen“. Die Frau des Hauses könnte sonst – so die allgemein geteilte Befürchtung – leicht mit der (in Folge der gravierenden Kriegsbeschädigungen oft drastisch verschlechterten) Situation überfordert sein oder in ihrer Eigenschaft als Ehefrau oder Mutter eines Kriegsbeschädigten aus falsch verstandenem Bedauern zu der Auffassung gelangen, der Invalide habe seine Pflicht getan und brauche sich nicht auch noch durch den Neuerwerb beruflicher Qualifikationen anzustrengen (vgl. die *Verwöhnungs*debatte). Eine andere höchst bedenkliche Entwicklung drohte darin, dass manche Kriegerfrau die Ehe mit einem schwerbeschädigten Partner nicht fortsetzen wollte, weil sie in diesem Fall „lernen [müsste, d. V.], sich täglich mit einem Stumpf oder einem Kunstglied abzufinden“<sup>87</sup>. Der Diskurs um die Rolle der deutschen Frau in der Fürsorge re-

---

<sup>81</sup> Dazu bestand hinlänglicher Grund, denn „die Geschlechterrollen schien der Krieg, wenigstens zeitweise, auf den Kopf zu stellen. Gerade das Wechsel- und Zusammenspiel von Kriegs- und Heimatfront beschäftigte die Ärzte, die somit auch zu Produzenten gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen wurden“. Michl 2007, S. 14.

<sup>82</sup> Brettner 1916, S. 183.

<sup>83</sup> Vgl. von Bissing 1915a, S. 13.

<sup>84</sup> Vgl. Michl 2007, S. 13.

<sup>85</sup> Vgl. von Bissing 1915, S. 184.

<sup>86</sup> Vgl. Hinrichs 1917, S. 355.

<sup>87</sup> Von Bissing 1916, S. 269.

kurriert wiederholt auf Elemente der christlichen Ethik<sup>88</sup>, was einerseits auf die schon angesprochene christlich-pietistische Fürsorgetradition und zum anderen auf die Legitimationsfunktion des Christentums in gesellschaftlichen Umbruchsituationen verweist. Darüber hinaus wurden Elemente einer vorbeugenden Willens- und Emotionsschulung konzipiert, mit deren Hilfe die Macht späterer Unglücksmeldungen und situativen Verschlechterungen abgemildert werden sollte.<sup>89</sup> Von Bissing schlug für diese Sache eine Art *Schneeballsystem* vor, bei dem erst die Kranken- und Gemeindeschwestern, sowie die Arzt-, Lehrer- und Pastorenfrauen geschult werden, um dann ihrerseits in ihren Gemeinden (vor allem auch ideologisch) im Sinne der staatlichen Fürsorgeziele zu wirken. In seinem Aufsatz „Gewöhnung und Verwöhnung in der Kriegsbeschädigtenfürsorge. Ein Wort an die deutsche Frau“ bekräftigte Willy Schlüter den Anspruch der männlichen Fürsorgevertreter auf die weibliche Kooperation<sup>90</sup>, wobei das pejorativ gebrauchte Schonungskonzept<sup>91</sup> nach Kriegsausbruch oft um den Aspekt der sogenannten *Verwöhnung* bzw. *Verzärtelung* ergänzt wurde.

## 6 Zusammenfassung

Die Krüppelfürsorge im Umfeld der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge kann als eine professionelle Vorläuferin der Körperbehindertenpädagogik bezeichnet werden, da sie – wie bspw. im Zusammenhang mit der Bewältigung der Kriegsschäden – in einer Vorreiterrolle für die moderne Rehabilitation von körperbehinderten Menschen stand. Durch die professionelle und die moralische Konfrontation mit den zahlreichen Invaliden des Ersten Weltkrieges kam es innerhalb der organisierten Fürsorge auch zu neuen institutionellen und pädagogischen Settings wie bspw. Lazarettschulen oder Rehabilitationswerkstätten. Die Betrachtung der medizinischen, ökonomischen und (heil)pädagogischen Indienstnahmen moralischer Chiffren in Medien wie der Zeitschrift für Krüppelfürsorge oder der Zeitschrift für Kinderforschung wirft ein Schlaglicht auf den theoretischen und administrativen Wandel in der Fürsorge im Nachgang des Ersten Weltkrieges und hierbei vor allem auch auf moralische Argumentationen, den Rekurs auf traditionalistische Geschlechterstereotype und auf zwangsförmige Settings der Unterbringung und der paternalistischen Verschränkung von Betreuung und Kontrollwünschen. Wichtige Themen der sogenannten Kriegskrüppelfürsorge waren – neben dem Appell an den „Eisernen Willen“ der Betroffenen – unter anderem Kon-

---

<sup>88</sup> Vgl. von Bissing 1915a, S. 14.

<sup>89</sup> Vgl. von Bissing 1916, S. 265.

<sup>90</sup> Vgl. Schlüter 1916, S. 72.

<sup>91</sup> Vgl. Würtz 1913a, S. 186.

flikte zwischen Institutionen, Herkunftsfamilie und privaten Initiativen, die Rolle der Frau in der Fürsorge und der wiederholte Rekurs auf Konrad Biesalskis Lösung von 1908, aus Almosenempfängern müssten Steuerzahler werden.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Agahd, Konrad (1908): Worauf beschränkt sich die sogenannte individuelle Behandlung gebrechlicher Kinder im Massenunterricht. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 2, S. 91-96.
- Biesalski, Konrad (1908): Was ist ein Krüppel. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 11-17. [Biesalski 1908]
- Biesalski, Konrad (1908): Der praktische Wert der Krüppelzählkarten. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 2, S. 96-113. [Biesalski 1908a]
- Biesalski, Konrad/Voss, Leopold (1908): Zur Einführung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 1-3.
- Biesalski, Konrad (1909): Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland. Nach der durch die Bundesregierungen erhobenen amtlichen Zählung. Leipzig und Hamburg.
- Biesalski, Konrad (1914): Vorwort zum Stenographischen Bericht über den III. Deutschen Kongreß für Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H 3, S. 103-106. [Biesalski 1914]
- Biesalski, Konrad (1914): Aus der Deutschen Vereinigung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H 4, S. 267-270. [Biesalski 1914a]
- Biesalski, Konrad (1915): „Krüppel?“ In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 1, S. 88-90.
- Biesalski, Konrad (1926): Grundriß der Krüppelfürsorge. Leipzig.
- Bissing, Alice v. (1915): Aussprache auf der Außerordentlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge im Reichstagsgebäude am 8. Februar 1915. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 2, S. 183-185. [v. Bissing 1915]
- Bissing, Alice v. (1915): Die sozialen Pflichten der Frau in der Kriegshilfe. In: Monatsblätter für Invaliden- und Krüppelhilfe. Beiblätter zur Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 12-15. [v. Bissing 1915a]
- Bissing, Alice v. (1916): Die Aufklärung der Angehörigen unserer Kriegsbeschädigten über erworbenes Krüppeltum. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 6, S. 264-270.
- Blencke, August (1908): Über die Zweckmäßigkeit sogenannter Sonderturnkurse bei Haltungsanomalien der Volksschulkinder. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 4, S. 245-257.
- Blencke, August (1914): Das Kurpfuschertum in der Krüppelfürsorge. Vortrag, gehalten auf dem III. Deutschen Kongreß für Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H 3, S. 246-258.
- Bodman, Johann Heinrich v. (1914): Eröffnungsansprache des Ehrenvorsitzenden Minister des Innern, Herrn Dr. Freiherr von Bodman zum III. Deutschen Kongreß für Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H. 3, S. 126-127.
- Brettner, Hans (1916): Aus dem Barackenlazarett auf dem Tempelhofer Felde. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 4, S. 183-185.
- Delitsch, Johannes (1910): Hilfsschulwesen und Anstaltserziehung in ihren Beziehungen zur Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 3 H 2/3, S. 127-132.

- Dietrich, Eduard (1908): Krüppelfürsorge und Staat. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 2, 3, S. 79-87, 174-190.
- Dietrich, Eduard (1915): Eröffnung der Außerordentlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge im Reichstagsgebäude am 8. Februar 1915. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 2, S. 128-132.
- Dickhoff, Emil (1917): Das Problem des Krüppels und Richtlinien für die Erziehung des Krüppelkindes. Vortrag, gehalten im „Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene [schwachsinnige] Kinder“, im Januar 1917. In: Zeitschrift für Kinderforschung 22 3, 4, S. 123-136, 203-214.
- Erhard, [](1908): Erinnerungen Unglücklicher. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 4, S. 302-307.
- Erhard, [](1909): Über Erziehung in Krüppelanstalten. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 2 H 2, S. 131-141.
- Fischer, Gerhard (1901): Der Blinde. Eine physio-psychologische Betrachtung. In: Zeitschrift für Kinderforschung 6 H 1, 2, S. 13-19, 49-60.
- Fuhrmann, Theodor (1907): Die Arbeitslehrkolonie für Schwachbefähigte, insbesondere schulentlassene Hilfsschulzöglinge in Gräbschen bei Breslau. Ein Feld der Tätigkeit sozialer Fürsorge. In: Zeitschrift für Kinderforschung 12 H 12, S. 372-377.
- Fürstenheim, Walter (1912): Zur Lehre von der Wechselwirkung zwischen körperlicher und geistiger Schwäche im Kindesalter. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 5 H 1, S. 10-25.
- Gelfert, Robert (1915): Der Geistliche als Führer der Gemeinde. In: Monatsblätter für Invaliden- und Krüppelhilfe. Beiblätter zur Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 10-12.
- Glaessner, Paul (1917): Der Arzt und die Arbeitsvermittlung für Kriegsbeschädigte. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 8, S. 300-302.
- Glaessner, Paul (1918): Wege und Ziele der Fürsorge für arm- und beinverletzte Kriegsteilnehmer. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 H 9, S. 212-216.
- Heller, Theodor (1912): Kindersklaven in Europa. In: Zeitschrift für Kinderforschung 17 H 4, S. 169-176.
- Heuser, K.: Die gewerbliche Berufsfürsorge für Kopfschüsse (Fortsetzung und Schluß). IV. Konkurrenz- und Arbeitsfähigkeit. V. Berufliche Arbeitsgutachten. VI. Berufsberatung und Zusammenarbeit mit anderen Berufsberatungsstellen. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 (1916) 11, S. 541-547, 547-551, 551-555.
- Hillringhaus, G. (1916): Von den Krüppeln – für die Krüppel. 4. Lebenskämpfer. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 1, S. 32-35.
- Hinrichs, [C.] (1917): Der Kriegsbeschädigte in der deutschen Landwirtschaft. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 10, S. 355-371.
- Hohenemser, Richard (1915): Kriegshilfe für Erblindete. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 5, S. 280-285.
- Horion, Johannes (1916): Die Rentenfurcht der Kriegsbeschädigten. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 4, S. 164-168.
- Horrix, Hermann (1900): Worin hat die Abneigung einzelner Eltern gegen die Hilfsschule ihren Grund, und wie ist sie zu beseitigen? In: Zeitschrift für Kinderforschung 5 H 4, S. 168-173.
- Krohne, Otto (1916): Die vaterländische und sittliche Bedeutung der Krüppelfürsorge. Vortrag, gehalten auf dem IV. Deutschen Kongreß für Krüppelfürsorge am 21. August 1916 in Köln. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 10, S. 432-436.
- Krukenberg, Hermann (1902): Über Anstaltsfürsorge für Krüppel. In: Zeitschrift für Kinderforschung 7 H 5, S. 229-249.
- Künzler, Eberhard v. (1917): Einarmfürsorge. Vortrag, gehalten beim Lehrgang des Badischen Landesvereins für Innere Mission zur Einführung in die Arbeit des Badischen Heimatdankes (11. Oktober 1916). In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 5, S. 164-169.

- Kupferschmid, Adalbert (1899): Übungen des Muskelgefühls bei Schwachsinnigen. In: Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und Sozialem Leben 4 4, S. 113-123.
- Lamprecht, Karl: Die unterrichtliche Fürsorge für schwachbefähigte Taubstumme. In: Zeitschrift für Kinderforschung 23 (1918) 2, S. 78-87.
- Lange, Fritz (1909): Krüppelschule und Krüppelklinik. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 2 H 3, S. 200-206.
- Lewy, J./Burkhardt, G. (1916): Fürsorge für Beinamputierte. Sozialer Teil. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 4, S. 153-156.
- Lorenz, Adolf (1915): Ein Wort an die Frauen und an den Staat. Über das Schicksal der Amputierten. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 1, S. 66-70.
- Lüttjohann, Heinz (1915): Die Aufgaben des Seelsorgers in der Kriegskrüppelpflege. In: Monatsblätter für Invaliden- und Krüppelhilfe. Beiblätter zur Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 31-34.
- Mallwitz, Arthur (1918): Leibesübungen als Heilverfahren für Kriegsbeschädigte. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 H 1, S. 3-8.
- Muensterberg, Emil (1908): Das Interesse der Armenpflege an einer geordneten Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 21-23.
- o. A. (1903): IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. In: Zeitschrift für Kinderforschung 8 H 4, 5, S. 168-172, 209-221. [ZfKF 1903]
- o. A. (1908): 7. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Orthopädische Chirurgie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 49-67. [ZfKrFg 1908]
- o. A. (1908): Aus der praktischen Arbeit. Berlin-Brandenburgische Krüppelheil- und Erziehungsanstalt. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 2, S. 139-145. [ZfKrFg 1908a]
- o. A. (1912): II. Deutscher Kongreß für Krüppelfürsorge am 29. Mai 1912 im alten Rathaussaal zu München. Diskussion zu Vortrag VI und VII: Herr Freiherr v. Pechmann[-München]. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 5 H 3, S. 194-196. [ZfKrFg 1912]
- o. A. (1913): Bericht über das Krüppelheim zu Zwickau-Marienthal für das Jahr 1911. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 6 H 1, S. 64. [ZfKrFg 1913]
- o. A. (1915): Heldenheim oder Arbeit? In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 1, S. 62-64. [ZfKrFg 1915]
- o. A. (1915): Die Ausstellung für Verwundete und Krankenfürsorge im Kriege. 2. Die Ausbildung des Krüppels in einem Beruf. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 1, S. 111-112. [ZfKrFg 1915a]
- o. A. (1916): Zusammenfassender Bericht der außerordentlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge E. V. am 7. Februar 1916 im Reichstagsgebäude zu Berlin. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 3, S. 109-121. [ZfKrFg 1916]
- o. A. (1916): Monatsschau. Jugenddank für Kriegsbeschädigte. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 8, S. 379. [ZfKrFg 1916a]
- o. A. (1917): Königin Zita als Invalidenfreundin. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 9, S. 344-345. [ZfKrFg 1917]
- o. A. (1918): Monatsschau. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 H 3, S. 71-80. [ZfKrFg 1918]
- o. A.: Monatsschau. Ein Aufruf. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 (1918) 5, S. 128. [ZfKrFg 1918a]
- Plathow, Anna (1914): Die Ästhetik im Leben des Krüppels. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H 1, S. 43-46.
- Potthoff, Heinz (1915): Wie sich soziale Maßnahmen bezahlt machen. In: Monatsblätter für Invaliden- und Krüppelhilfe. Beiblätter zur Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 15-17.
- Riemann, Paul (1900): Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit. In: Zeitschrift für Kinderforschung 5 H 6, S. 241-269.

- Ritschl, Alexander (1917): Heilbehandlung der Kriegsbeschädigten. Orthopädie und Prothesen. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 1, S. 7-17.
- Rössel, Fritz (1916): Ärztliche Beratungsstelle für Eltern und Angehörige abgearteter Kinder, Geisteskranker und seelisch Abnormer. In: Zeitschrift für Kinderforschung 21 H 4, S. 343-344.
- Schlee, H. (1916): Die Kriegskrüppelfürsorge. In: Zeitschrift für orthopädische Chirurgie 35, S. 503-513.
- Schlüter, Willy (1916): Gewöhnung und Verwöhnung in der Kriegsbeschädigtenfürsorge. Ein Wort an die deutsche Frau. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 2, S. 72-76.
- Schlüter, Willy (1918): Kriegsbeschädigtenfürsorge in Algerien. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 H 1, S. 8-15.
- Schwarz, Kurt (1916): Der Krieg und die Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 6, S. 261-264.
- Schwarz, Kurt (1917): Erzwingung der Heilbehandlung orthopädisch kranker Kinder. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 6, S. 212-216.
- Schwarz, Kurt (1918): Rechtsfragen zur Heilbehandlung orthopädisch-kranker Kinder. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 11 H 4, S. 93-97.
- Sommer, Heinrich (1908): Über die gemeinsame Arbeit von Ärzten und Geistlichen auf dem Gebiete der Krüppelfürsorge. Vortrag, gehalten auf dem 7. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Orthopädische Chirurgie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1 H 1, S. 61-63.
- Stein, Albert (1912): Die Bezeichnung „Krüppel“. Vortrag, gehalten auf dem II. Deutschen Kongreß für Krüppelfürsorge am 29. Mai 1912 in München. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 5 H 3, S. 212-221.
- Trojan, Walter (1917): Erfahrungen in der Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 10 H 10, S. 374-380.
- Ulbrich, Martin (1915): Aussprache auf der Außerordentlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge im Reichstagsgebäude am 8. Februar 1915. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 2, S. 191-194.
- Ulbrich, Martin (1916): Zur Kriegsbeschädigtenfürsorge. Ein Wort zur Aufklärung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 H 6, S. 251-253.
- Weidner, Albert (1915): Die soziale Rettung der Kriegskrüppel. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 H 1, S. 50-53.
- Würtz, Hans (1913): Krüppeltum und Lebensfreude. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 6 H 2, S. 83-93. [Würtz 1913]
- Würtz, Hans (1913): Die Selbsttätigkeit als Prinzip in der Krüppelerziehung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 6 H 3, S. 182-199. [Würtz 1913a]
- Würtz, Hans (1914): Ein Beitrag zur Begründung der Krüppelpsychologie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 7 H 1, S. 16-42.

## Literatur

- Böhnke, S. Beate (1995): Behinderung im Christentum. In: Behinderung und Dritte Welt 3, S. 114-123.
- Hildebrand, Rudolf (Hrsg.) (1873): Krüppel. In: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Fünfter Band. K. Leipzig, Sp. 2473-2475, 2473.
- Kangaude, Godfrey (2009): Disability, the Stigma of Asexuality and Sexual Health: A Sexual Rights Perspective. In: Review of Disability Studies: An International Journal Vol. 5, Issue 4, pp. 22-36.
- Lapos, P. R. (2011): Krüppel aus dem Sack. In: Mondkalb. Zeitschrift für das organisierte Gebrechen, S. 1.



- Lelgemann, Reinhard (2010): Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht. Stuttgart.
- Leyendecker, Christoph (2006): Geschädigter Körper ≠ behindertes Selbst oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und ein systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In: Kallenbach, Kurt (Hg.): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 13-57.
- Michl, Susanne (2007): Im Dienste des „Volkskörpers“. Deutsche und französische Ärzte im Ersten Weltkrieg. Göttingen.
- Miles-Paul, Ottmar (2004): From the Cripple-Power-Festival to Independence Days: Disability Culture in Germany. In: Review of Disability Studies, Vol. I, Issue 1, Manoa, pp. 42-44.
- Osten, Philipp (2004): Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer „modernen Krüppelfürsorge“ 1905-1933. Frankfurt am Main.
- Möhring, Maren (2007): Kriegsversehrte Körper. Zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Behinderung. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld, S. 175-197.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1991): Armenfürsorge, soziale Fürsorge, Sozialarbeit. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 411-440.
- Schönberger, Ina/Werner, Sven (2012): Vom Nutzen und Nachteil neuer Krankheits- und Störungsbilder. Funktionen der Pathologisierung kindlicher und jugendlicher Auffälligkeit für die Genese sozial- und heilpädagogischer Professionen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10 H 3, S. 257-273.
- Stadler, Hans (2004): Die Entstehung orthopädischer Anstalten und der Schulunterricht für verkrüppelte Kinder. In: Stadler, Hans/Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. Bd 4. Weinheim, Basel und Berlin, S. 13-44. [Stadler 2004]
- Stadler, Hans (2004): Überkonfessionelle und staatliche Krüppelfürsorge. In: Stadler, Hans/Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. Bd 4. Weinheim, Basel und Berlin, S. 194-248. [Stadler 2004a]
- Ulrich, Bernd (1993): „... als wenn nichts geschehen wäre“. Anmerkungen zur Behandlung der Kriegsoffer während des Ersten Weltkriegs. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hg.): Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch ... Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Essen, S. 115-129.
- Wagner, Thomas (2011): Zur politischen Ökonomie des Mitleids. In: Gilde Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit 65 H 2, S. 15-30.
- Weiß, Hans (1999): Konstitutionsprozesse der Körperbehindertenpädagogik und ihre Bedeutung für heutige Diskussionsthemen des Faches. In: Bergeest, Harry/Hansen, Gerd (Hg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 75-99.

## **Anschrift des Autors:**

Dr. Sven Werner

Technische Universität Dresden

Fakultät Erziehungswissenschaft

Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften

01062 Dresden

E-Mail: [Sven.Werner@tu-dresden.de](mailto:Sven.Werner@tu-dresden.de)



Patrick Bühler

## Unterrichten mit Gefühl – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

„Wir fragen uns: Was für Bedingungen affektiver Natur stellen jene Bindungen her, damit sich die Individuen einer Schulklasse als ‚Masse‘ im *Freudschen* Sinne *untereinander identifizieren*, und damit sie vom Identifikationswunsche mit dem Lehrer-Führer und dessen ethischer Leitidee in genügendem Ausmaße gepackt und durchdrungen werden“?  
Hans Zulliger<sup>1</sup>

1918 veröffentlicht der Berner Sekundarschulinspektor Arnold Schrag den Lehrerroman „Der Schulmeister von Otterbach“.<sup>2</sup> Darin wird unter anderem die seltsame Erkrankung des titelgebenden Schulmeisters Jakob Stähli geschildert. Seine Klasse diagnostiziert: „Unserem Lehrer fehlt etwas“. Eine Schülerin umschreibt die Symptome damit, dass Stählis „Augen“ „nicht mehr wie früher“ „lachen“. Da die Beschwerden nicht abklingen, beginnen sich auch die Eltern Sorgen zu machen. Die Wirtin des jungen Grundschullehrers, der in Otterbach seine erste Stelle angetreten hat, vermutet natürlich „Liebeskummer“. Schließlich sucht der Lehrer bei einem emeritierten Professor für Philosophie und Pädagogik Hilfe, der zurückgezogen in der Nähe des Dorfs wohnt. Der ‚Morbus Stähli‘ rühre, so die Selbstdiagnose des Lehrers, von seiner zweifelhaften Lektüre her: Er habe „einige Werke über Psychanalyse gelesen“.<sup>3</sup> Der „Gegenstand verfolgt“ Stähli danach auch in seiner „Schulstube“. Er kann „den Kindern nicht mehr unbefangen gegenüberreten“, aus seinen „liebsten Unterrichtsstoffen“ „grinsen“ ihn „die neuen Probleme an“. Der Gelehrte resümiert Stählis Schwierigkeiten: „Und wenn Sie nun ein Schulkind ansehen, so bringen Sie einen Blick, eine Bewegung mit der Sexualität in Beziehung.“ Die ‚Therapie‘ des Professors besteht unter anderem

---

<sup>1</sup> Zulliger 1930b, S. 39.

<sup>2</sup> Zu Arnold Schrags (1871-1933) Leben und Werk vgl. Rothen 1934. Laut diesem Nachruf arbeitet Schrag übrigens zu Beginn seiner Karriere in Herzogenbuchsee unter Alexander Stähli, mit dem ihn „nachher eine enge Freundschaft verband“. Rothen 1934, S. 294.

<sup>3</sup> Ob Psychoanalyse mit oder ohne o geschrieben werden sollte, ist am Anfang des 20. Jahrhunderts umstritten. Vgl. Sachs 1913. Gerade Schweizer, z. B. Eugen Bleuler, Oskar Pfister oder Hans Zulliger, verwenden zum Teil noch lange das Kompositum ohne o, das sich übrigens im Französischen durchgesetzt hat.

darin, Sexualität durch Liebe zu ersetzen: „In vielen Fällen gibt das Wort ‚Liebe‘ mehr oder weniger das wieder, sagen wir einmal: in volkstümlicher Fassung, was Freud meint“. Zudem mache die Sexualität auch „nicht das ganze Seelenleben“ aus, „zumal nicht dasjenige des Kindes.“ Außerdem würden auch „von ernsten Forschern an der Psychoanalyse bedeutende Abstriche gemacht“: „Man erwartet von der Psychoanalyse eine ‚Neuordnung der Erziehung‘. Wir dürfen diese ruhig abwarten.“<sup>4</sup>

Schrag's Roman, der den Untertitel „Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen“ trägt, ist ein aufschlussreiches Indiz dafür, wie früh die pädagogische Psychoanalysezereption einsetzt, wie stark sie ist und wie ambivalent sie verläuft. So ist es bemerkenswert, dass sich dem Roman zufolge schon zu dieser Zeit Grundschullehrer mit Psychoanalyse beschäftigen. Eine Rezension des „Schulmeister von Otterbach“ in der „Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung“ scheint dieses Interesse zu bestätigen. Nach der Besprechung ist mit „dem Verdonnern der Psychoanalyse“ allein nämlich „dem Lehrerstand nicht mehr so ganz gedient“: „Zuviel ist davon schon zu ihm gedrungen“.<sup>5</sup> Im Roman wird die Psychoanalyse zwar tatsächlich ‚verdonnert‘, aber deswegen noch lange nicht in Bausch und Bogen verdammt. Ähnlich wie sein Kollege Friedrich Wilhelm Foerster, von dem eine längere Passage im „Schulmeister von Otterbach“ zitiert wird, erkennt auch Tobler durchaus einen „Kern von Wahrheit“ im „Wust“ der „phantastischen, verschrobenen, einseitigen und grundfalschen Hypothesen und Theorien“ der Psychoanalyse.<sup>6</sup> Wie eine Reihe namhafter akademischer Pädagogen hält Tobler „die Hauptgrundlagen der psychanalytischen Methode“ „wahrscheinlich“ für „richtig“. Und ebenfalls wie viele seiner bekannten Fachgenossen zweifelt auch Tobler nicht daran, dass die „psychanalytischen Kenntnisse“ im Grunde „erzieherlich nutzbringend“ angewandt werden können. Ein allzu ‚direkter‘ Gebrauch in der Schule und bei gesunden Kindern ist ihm jedoch ein Dorn im Auge: „Die Analyse ist auch nicht Sache des Lehrers; man kann von diesem nicht mehr verlangen, als dass er das Vorhandensein des Übels erkenne und den Eltern die Beiziehung eines befähigten Arztes nahelege.“<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Schrag 1918, S. 57 ff.

<sup>5</sup> W. 1918, S. 208. – Zur Psychoanalysezereption der akademischen Pädagogik vgl. Wininger 2011, S. 231 ff.

<sup>6</sup> Foerster 1913, S. 119. – Im „Schulmeister“ wird aus Friedrich Wilhelm Foersterns „Erziehung und Selbsterziehung“ (1917) zitiert. Vgl. Schrag 1918, S. 63 f. Der Zürcher Pfarrer und Psychoanalytiker Oskar Pfister verfasst sogar eine kleine Abhandlung mit dem Titel „F. W. Foerster – ein Psychoanalytiker?“ Nach Pfisters Einschätzung ist Foerster der Psychoanalyse, der er „schon früher entschiedene Verdienste“ zugebilligt habe, gerade mit „Erziehung und Selbsterziehung“ noch „eine Strecke näher gekommen“. Pfister [1919], S. 4.

<sup>7</sup> Schrag 1918, S. 60, 66. – Vgl. zur ambivalenten Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik Bühler 2011.

„Widerstände gegen die Psychoanalyse“, wie sie in Stählis „psychanalytischen Leiden“ zum Ausdruck kommen, sind ein bekanntes Phänomen.<sup>8</sup> Kein Geringerer als Sigmund Freud hat sie ausführlich analysiert. Freud ist natürlich davon überzeugt, dass Psychoanalyse letztlich nicht zu Verwirrung und Verstimmung führe, sondern solche „Widerstände“ als Symptome wiederum gerade der Analyse bedürften. Die neuen Einsichten der Psychoanalyse sollten auch nutzbringend in der Pädagogik angewandt werden können. Wenn die Psychoanalyse z. B. „dem Märchen von der asexuellen Kindheit ein Ende“ bereitet oder die Übertragung untersucht,<sup>9</sup> dann wird damit „dem Erzieher“ „die Möglichkeit“ gegeben, „sein Arbeitsfeld, die kindliche Seele, und die Wirkungen seiner Erziehungsmittel besser zu verstehen“, wie es im „Handwörterbuch der Psychoanalyse“ 1937 heißt: „Daraus erklärt sich, daß psychoanalytisch orientierte und psychoanalytisierte Pädagogen weit erfolgreicher sind als andere.“<sup>10</sup>

In einer seiner frühen und seltenen ‚pädagogischen‘ Studien untersucht Freud die Frage, weshalb Gymnasiasten Lehrern gegenüber eine „Gefühlsambivalenz“ an den Tag legen: Die Schüler seien „von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung.“ Die „Quelle“ dieser „Bereitschaft zu gegensätzlichem Verhalten“ liegt nach Freud in den „Affekt-einstellungen“, die in der Kindheit erworben und danach auf andere „übertragen“ würden: Spätere „Bekanntschaften“ träten eine „Gefühlserbschaft“ an, da sie eine Art „Ersatzpersonen“ der „ersten Gefühlsobjekte“ (wie Eltern, Geschwister) seien. Die Lehrer am Gymnasium seien nun ein „Vaterersatz“ gewesen: „Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz entgegen, die wir in der Familie erworben hatten“.<sup>11</sup> In der psychoanalytischen Kur wird daher sowohl die Übertragung auf vergangene „Bekanntschaften“ als auch die neue auf die Analytikerin oder den Analytiker analysiert: „Es ist ausgeschlossen, daß wir den aus der Übertragung folgenden Forderungen des Patienten nachgeben, es wäre widersinnig, sie unfreundlich oder gar entrüstet abzuweisen; wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, daß seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen [...], sondern daß sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist.“ Es ist just „dieser letzte Zug, welcher die analytische Behandlung von der rein suggestiven scheidet“. Bei der „suggestiven Behandlung“ wird nämlich „die Übertragung sorgfältig geschont, unberührt

---

<sup>8</sup> Schrag 1918, S. 67.

<sup>9</sup> Freud 1925a/1963, S. 107.

<sup>10</sup> Sterba 1937, S. 110.

<sup>11</sup> Freud 1914/1963, S. 206 f.

gelassen; bei der analytischen [hingegen] ist sie selbst Gegenstand der Behandlung und wird in jeder ihrer Erscheinungsformen zersetzt.“ Gerade weil in der psychoanalytischen Behandlung die Übertragung analysiert wird, kann die Analytikerin oder der Analytiker auch keine „Mentorrolle“ übernehmen: „Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens“ sind kein „integrierendes Stück der analytischen Beeinflussung“.<sup>12</sup>

Diesen Freudschen ‚Rat‘ schlägt nun ausgerechnet die psychoanalytische Pädagogik in den Wind. Ein gutes Beispiel dafür liefert etwa die Abhandlung „Gelöste Fesseln“ (1927) eines anderen Berner ‚Schulmeisters‘. So will Hans Zulliger die Übertragung nicht wie Freud ‚zersetzen‘, sondern im Gegenteil eine möglichst „*günstige Übertragung*“ herstellen. Zulligers erklärtes Ziel ist es, „zum geliebten Führer“ der Klasse zu werden:

„Man sorgt zu allererst für eine gute ‚Übertragung‘ der Schüler auf den Lehrer, d. h. man gewinnt ihr volles Vertrauen. Die Schüler identifizieren sich untereinander, die Brücke dazu bildet die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Ich-Ideal: der Lehrer-Führer. [...] Wo ein Schüler nicht ins richtige Gefühlsverhältnis zu seinen Nebenschülern oder zum Lehrer kommen kann, hilft der Lehrer mit psychoanalytisch orientierten Besprechungen unter vier Augen nach.“

Zulliger will seine Klasse also auf eine möglichst optimale libidinöse Betriebstemperatur bringen. Genauso wie er bei zu geringer Erwärmung der Klasse ‚einheizt‘, will er emotionaler Überhitzung vorbauen. Sollte nämlich „die ‚positive Übertragung‘ eines Schülers so stark“ werden, „daß sie eine gedeihliche Schularbeit hindert, muß es der Lehrer verstehen, sie aufzulösen“: „Nur die Liebe oder das ‚Liebesverhältnis‘ wirkt intellektuell und erzieherisch fördernd, das über einer klar eingesehenen oder klar erfüllten *Versagung* aufgebaut ist.“<sup>13</sup>

Die Auffassung, dass es der wohl dosierte Einsatz der Übertragung sei, der die Voraussetzung einer gelingenden Erziehung schaffe, ist keine Schweizer Spezialität. In seinen „Zehn Vorträgen zur ersten Einführung“ – so der Untertitel – „Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung“ vertritt etwa auch der Wiener Heimleiter und Erziehungsberater August Aichhorn 1925 denselben Standpunkt. Im sechsten Vortrag, der die Übertragung behandelt, stellt Aichhorn lapidar fest: „Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen.“ Dass im „Zögling Gefühle der Zuneigung“ entstehen, überlässt der „Fürsorgeerzieher“ dabei nicht etwa „Zufälligkeiten“, sondern er steuert sie „bewusst“. Eine mögliche ‚Eröffnung‘, um das Vertrauen der „verwahrlosten Jugendlichen“ zu gewinnen, ist mit ihnen z. B. „von Dingen zu sprechen“, „die ihrem Interessenkreis angehören, aber weitab

<sup>12</sup> Freud 1917/1961, S. 450, 461, 471.

<sup>13</sup> Zulliger 1927, S. 12, 14, 29, 66, 72.

von ihren dissozialen Handlungen liegen“: Bei Jungen etwa ein Gespräch über das „Fußballspiel“ oder „das Kino, und da vorwiegend über das Detektivdrama“, bei Mädchen – „klassische“ Geschlechterordnung – über „die neuste Schuhform“, „die Preise von Toilettenartikeln“, „die gegenwärtige in Mode stehende Strumpffarbe“ oder „den ‚Bubikopf‘“. Solche rhetorischen Manöver bilden nur den Anfang, denn „der tüchtige Erzieher“ „dirigiert“ die Übertragung nach Belieben: Er versteht es, die „Wellenbewegung“ von „Zuneigung und Ablehnung“ „zielbewußt“ dem „Wellenberge“ zustreben zu lassen. Wie „gefühlvoll“ Aichhorn dabei vorgeht, lässt sich etwa an seinem Beispiel eines „siebzehnjährigen Lebemann[s]“ ermesen. Da sich der Jugendliche „jeder Einflußnahme“ entzieht, „proviziert“ Aichhorn ihn, damit er Reißaus nimmt: Das „geglückte Provizieren zum Durchgehen“ ist „der Auftakt zur Herstellung der Übertragung“. Aichhorn vermutet eine „Rückkehr schon am zweiten Tage“:

„Als der achte Tag vorüber war und er noch immer nicht erschien, fürchtete ich, mit meinem Eingreifen einen Fehlgriff getan zu haben. Am zehnten Tage um halb zehn Uhr abends klopfte es an meiner Wohnungstüre. Franz (nennen wir ihn so) war da. Er war körperlich ermattet und seelisch derart in Spannung, daß ich vermutete, nun erzieherisch viel mehr leisten zu können, als ich bei der Provokation seines Durchgehens beabsichtigt hatte. Ich machte ihm keinerlei Vorwürfe wegen seines Durchgehens, die er allem Anscheine nach erwartet hatte, sah ihn einen Augenblick ernst an und fragte ihn dann sofort: ‚Wann hast du zum letztenmal gegessen?‘ – ‚Gestern abends.‘ Ich nahm ihn in meine Wohnung, setzte ihn an meinen Tisch, wo die Familie gerade beim Abendessen war und ließ auch ihm anrichten. Franz, der auf alles andere eher gefaßt war, kam dadurch so aus dem Gleichgewicht, daß er nicht essen konnte.“<sup>14</sup>

Überhaupt hat Aichhorn, so Karl Abraham, „die Herstellung der Übertragung und ihre Erhaltung zum Angelpunkt der Fürsorgeerziehung gemacht“.<sup>15</sup> Welche „besondere[n] Kunstgriffe“ er dabei verwendet, zeigt auch ein weiteres seiner Beispiele, bei dem Aichhorn einem „achtzehnjährigen Zögling, der wegen Kameradschaftsdiebstählen von der Kadettenschule ausgeschlossen worden war“, „absichtlich die Verwaltung der Tabakskassa“ überträgt: Aichhorn hatte sich entschieden, ein „Drama“ zu inszenieren. Beim Sinnieren über „die Aristotelische Lehre von der Katharsis“ war er nämlich auf den Gedanken verfallen, „ob nicht Konfliktsituationen, in denen sich Fürsorgeerziehungszöglinge so oft befinden, zur Einleitung der Katharsis ausgenützt werden könnten, das heißt, ob es in solchen Fällen möglich wäre, den Zögling selbst zum Helden eines ‚Dramas‘ zu machen.“ Nachdem Aichhorn gemeldet wird, dass die Kasse nicht stimme, steigert er im Gespräch das „Unbehagen“

<sup>14</sup> Aichhorn 1925, S. 160, 167 f., 177, 179 ff.

<sup>15</sup> Abraham 1925/1935, S. 206.

des Zöglings systematisch und spricht schließlich von einer Überprüfung der Bücher:

„Was ist dir?‘ – ‚Nichts!‘ – ‚– – Was fehlt dir in deiner Kasse?‘ – – – Ein angstverzerrtes Gesicht, zögerndes Stammeln: ‚450 Kronen.‘ Ohne ein Wort zu sprechen, gebe ich ihm diesen Betrag. Er sieht mich mit einem unbeschreiblichen Blick an und will sprechen. Ich lasse ihn nicht reden, aus dem Gefühl heraus, daß mein Tun auf ihn noch wirken müsse, und schicke ihn mit einem freundlichen Kopfnicken und einer entsprechenden Handbewegung weg.“

Aichhorn will „eine sehr intensive Übertragung“ herstellen, um danach – so der Untertitel seines fünften Vortrags – „eine Ausheilung in der Übertragung“ vorzunehmen:

„Das Wort vom ‚Ersatz-Vater‘, das ich so oft gebrauche, wenn ich vom Fürsorgeerzieher spreche, gewinnt bei dieser Auffassung seiner Aufgabe erst den richtigen Inhalt. Welches ist nun des Fürsorgeerziehers wichtigstes Hilfsmittel bei der Ausheilung des Verwahrlosten? Die Übertragung! Und von ihr jenes Stück, das uns schon als die positive Übertragung bekannt ist. Die zärtlichen Beziehungen zum Erzieher sind es in erster Linie, die dem Zögling den Antrieb geben, zu tun, was dieser zu tun vorschreibt, zu unterlassen, was dieser verbietet.“<sup>16</sup>

Dass ein solcher Ansatz, der den Erzieher in einen geliebten ‚Vater‘ verwandelt, wenigstens nicht ganz unumstritten ist, zeigt ein Blick in einschlägige Zeitschriften. So erscheint in der „Neuen Erziehung“ 1930 Edmunds Fischers Artikel „Grenzen der analytischen Erziehung“, dessen dritter Teil die „Gefahren der Übertragung“ erörtert. Fischer unterstreicht, dass „der psychoanalytisch tätige Lehrer um jeden Preis ein günstiges Übertragungsverhältnis“ anstrebe, „die Herbeiführung der positiven Übertragung von vielen Psychoanalytikern geradezu als das A und O aller Lehr- und Erziehungskunst bezeichnet“ werde. Gleich zu Beginn seines Artikels hält Fischer auch schon fest, dass die Literatur „häufig die analytische Erziehung einfacher und ungefährlicher erscheinen läßt, als sie in Wirklichkeit ist“: Die „Warnungen und einschränkenden Hinweise“ würden „nahezu oder gänzlich unterdrückt durch die Fülle der ihnen vorausgeschickten oder angeschlossenen Berichte überraschend glänzend durchgeführter analytischer Schulmaßnahmen.“ So würden auch die Schwierigkeiten der Übertragung oft verschwiegen, die „eine für Lehrer und Kind sehr gefährliche Kunst“ sei, bei der „Erfolg und Mißerfolg, Nutzen und Schaden“ „sehr nahe beieinander liegen“. Die Übertragung könne zwar zu Erfolgen führen, oft erwiesen sich diese aber nur als Strohfeuer: Mit „dem Ende der Übertragung“ verschwänden „nicht selten auch Eifer und Interesse“ der Kinder wieder. Für den Lehrer liege „die Gefahr“ zudem in

<sup>16</sup> Aichhorn 1925, S. 122 ff., 181, 203 ff., 206 f., 288 f. – Vgl. dazu Perner 2005.

einer „allzu starke[n] zärtliche[n], und zwar bewußt sexuelle[n] Bindung“: „Diese Gefahr ist um so größer, je jünger der Lehrer ist“. Außerdem nähre eine positive Übertragung von Schülerinnen und Schülern auf den Lehrer auch das „Mißtrauen der Kollegen“ und „insbesondere der Eltern“. <sup>17</sup>

In der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ wird Fischers „Arbeit“, deren Untertitel „Kritik und Apologie“ lautet, von Nelly Wolffheim attestiert, dass sie „zur psychoanalytischen Pädagogik wohlmeinend Stellung“ nähme. <sup>18</sup>

Dass Fischer seine Kritik „*nicht als Gegner, sondern auf der Basis der Anerkennung, ja Wertschätzung der Psychoanalyse*“ formuliert, zeigt sich auch daran, dass er ebenfalls in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ publiziert. <sup>19</sup> So weist er in dieser psychoanalytischen Zeitschrift schon ein Jahr vor seinem Artikel in der „Neuen Erziehung“ auf die Tücken der Übertragung hin. Das erste Beispiel ist von Fischer selbst und handelt von einem zwölfjährigen Mädchen, bei dem die Übertragung zu gut gelingt: „Aus dem Eifer, der sich auch in der Ausführung von schulischen Dienstleistungen äußerte, wurde etwa im Laufe eines Vierteljahres Übereifer, Aufdringlichkeit, aus der Lebhaftigkeit Ungezogenheit, aus der Pflege des Äußeren Koketterie.“ Das zweite Beispiel beschreibt die Übertragung auf einen Kollegen, die umschlägt: „Die passive Resistenz war nichts anderes als der Ausdruck einer ins Negative umgesprungenen (unerwünschten) Übertragung.“ Wegen solcher Erfahrungen mahnt Fischer, dass man „nicht vorsichtig genug sein“ könne „hinsichtlich der *willkürlichen* Erstrebung der Übertragung.“ Er plädiert dafür, dass man die Übertragung sowie überhaupt die Psychoanalyse den Ärzten überlassen solle, die ja auch einen „besonderen Auftrag und das Vertrauen der Eltern“ besäßen. Zudem treffe der Lehrer ja „innerhalb der Klassengemeinschaft“ auf das Kind: „Die Schulklasse aber ist ein günstiger Resonanzboden für alle etwa eintretenden ungünstigen Auswirkungen der Übertragung“. <sup>20</sup>

Zumindest im ‚offiziellen‘ Organ der psychoanalytischen Pädagogik stoßen Fischers Einwände nur auf wenig Gegenliebe. So folgen dem Artikel „Anmerkungen der Schriftleitung“, welche die „Schwierigkeiten“ an einem ganz anderen Ort vermuten. Es käme nämlich oft vor, dass sowohl Ärzte als auch Pädagogen „bei eintretender starker Übertragung die Flucht ergriffen und dann von der ‚Gefährlichkeit der Psychoanalyse‘ gesprochen“ würde: „Das Versagen erfolgt in der Regel deshalb, weil sie sich selber keiner Analyse unterzogen haben, also eine besondere Bedingung zur Handhabung des Instruments nicht erfüllt haben. Die Schwierigkeiten liegen also gewöhnlich

---

<sup>17</sup> Fischer 1930, S. 264 f., 358 ff.

<sup>18</sup> Wolffheim 1930, S. 386.

<sup>19</sup> Fischer 1930, S. 266.

<sup>20</sup> Fischer 1929, S. 283 ff.



nicht in der Analyse und der besonderen Situation des Lehrers, sondern im Erzieher selber.<sup>21</sup> Ganz nach dem Geschmack der „Schriftleitung“ dürften hingegen die Ausführungen Willy Kuendigs gewesen sein. In seinen „Psychoanalytischen Streiflichtern aus der Sekundarschulpraxis“ kommt er 1927 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ ebenfalls auf die Übertragung und sogar auf die „stark[] positive“ zu sprechen. Kuendig fällt es jedoch im Gegensatz zu Fischer leicht, der Übertragung „Grenzen [zu] setzen“: „Ich erklärte ihr [einer Schülerin], dass sie auf die erhoffte Vorzugsstellung mir gegenüber verzichten müsse, daß ich von ihr nur verlange, sie solle die Arbeiten gewissenhaft besorgen.“<sup>22</sup>

Wie die „Anmerkungen der Schriftleitung“ zu Fischers Artikel zeigen, scheint das Thema trotz aller anscheinend so leicht errungener Erfolge doch nicht ganz einfach zu sein. Die psychoanalytischen Pädagogen scheinen dabei nicht so sehr an der Wirkung ihrer Methode zu zweifeln, als um ihren guten Ruf zu fürchten. Diesen Verdacht bestätigt Zulligers Beitrag „Das Gespenst der ‚Bindung‘“, der 1930 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ erscheint. Nach Zulliger würde „heute nicht selten“ behauptet, dass „‚Bindung‘, ‚Übertragung‘“, eine „gänzlich unterschätzte *Gefahr*“ der psychoanalytischen Pädagogik darstelle. Zulliger verweist dabei auch auf Fischers Artikel und wiederholt die Vorhaltungen der „Schriftleitung“: „Dem Kundigen zeigen solche Einwände aufs neue, daß zum vollen Verständnis der Psychoanalyse die eigene Analyse unentbehrlich ist.“ Wie schon in „Gelöste Fesseln“ unterstreicht Zulliger auch, dass „die Liebesansprüche“ der Übertragung natürlich „nicht erfüllt“ würden: Entscheidend sei die „*Versagung*“. Zulliger behauptet außerdem, dass die „Bindung an den Führer“, den Lehrer, „eine desexualisierte, eine mehr sublimierte Bindung als eine gewöhnliche Liebesbindung“ sei: „Und über dem Führer steht das vollständig ‚Geist‘ gewordene Ideal, dem man gemeinsam nachstrebt. Aus ihm ergibt sich der versittlichende Gehalt der Bindung einer Masse an einen Führer.“<sup>23</sup>

Gleichgültig aber, wie einfach oder schwer die Übertragung zu handhaben ist, mit ihrer Methode schlagen die psychoanalytischen Pädagogen gerade den umgekehrten Weg zu Freud ein, der in der Analyse „an der Übertragung selbst“ „arbeite[t]“, „das Zustandekommen von vorläufigen Suggestionserfolgen zu verhüten“ versucht und solche „Erfolge“ immer „wieder“ „zerstört“. <sup>24</sup> So vermag es auch nicht wirklich zu erstaunen, dass Freud ausgerechnet im Vorwort zu Aichhorns „Verwahrloster Jugend“ die „Mahnung“ ausspricht, „dass die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit

<sup>21</sup> Schneider 1929, S. 286.

<sup>22</sup> Kuendig 1927, S. 233. Vgl. auch ebd., S. 275 ff.

<sup>23</sup> Zulliger 1930a, S. 49 f., 58.

<sup>24</sup> Freud 1917/1961, S. 469, 471.



psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann.“ Die Psychoanalyse „ruht auf ganz bestimmten Voraussetzungen, die man als ‚analytische Situation‘ zusammenfassen kann“: „Wo diese fehlen [...], muß man etwas anderes machen als Analyse“.<sup>25</sup> In ihrer Besprechung von Aichhorns „Verwahrloster Jugend“ in der psychoanalytischen „Imago“ hebt denn auch Hedwig Schaxel hervor, dass „das Buch“ „nicht für Analytiker geschrieben“ sei. Mit „Analyse oder analytischer Technik“ habe z. B. Aichhorns „Art der Ausforschung nichts zu tun“. Schaxel betont übrigens auch, dass Aichhorn „die Übertragung in den Mittelpunkt der Erziehung“ stelle: „Er erzeugt die Affektsituationen, wie er sie für seine Zwecke braucht, experimentell“, etwa „indem er den Zögling durch ein suggestives Gespräch zum Durchbrennen veranlaßt.“<sup>26</sup>

Solche „Mahnung[en]“ sind aber eigentlich gar nicht nötig. Zumindest die psychoanalytischen Pädagogen selbst wissen ganz genau, dass die „analytische Situation“ von der pädagogischen grundlegend verschieden ist und dass es sich bei den von ihnen angewandten Methoden um keine psychoanalytischen handelt. In „Gelöste Fesseln“ unterstreicht Zulliger etwa gleich zu Beginn, dass seine „Arbeiten“ „keine Psychoanalysen im eigentlich Sinne“ seien: „Die Schule ist kein Ordinationszimmer, der Pädagoge ist kein Neurologe oder Psychiater.“ Dem „Fachmann“ gesteht Zulliger ebenfalls gerne zu, dass er „Suggestion“ anwende und nicht etwa Psychoanalyse betreibe:

„Ich weiß genau, was eine Psychoanalyse bedeutet: eine Stunde tägliche Arbeit, der Patient auf der Chaiselongue, an seinem Kopfende, unsichtbar für den Liegenden der Analytiker mit oder ohne Schreibblock, in der Zwischenzeit kein Verkehr zwischen Arzt und Krankem [...]. Für mich als Volksschullehrer kommt die eigentliche ‚klassische‘ psychoanalytische Technik gar nicht in Betracht. Ich kann nicht mit Leutenchen weitgehende, oder besser gesagt tiefgehende Analysen machen, mit denen ich alle Tage in der Schule verkehre; wenn ich mich neben der obligatorischen Schulzeit hie und da eine halbe oder ganze Stunde mit dem oder jenem meiner Schüler abgebe, so bedeutet dies schon sehr viel: ich habe über dreißig Schüler!“<sup>27</sup>

Auch Aichhorn warnt gleich in seiner „Einleitung“ zur „Verwahrlosten Jugend“ davor, dass er keine „[e]rschöpfende[n] Ausführungen über Ursachen und Arten der Verwahrlosung“, kein „Lehrgebäude über psychoanalytische Behandlung Verwahrloster, oder gar Psychoanalysen von Fürsorgeerziehungszöglingen“ liefern werde. Denn, wie Aichhorn mehrfach betont, besteht „ein recht großer Unterschied“ zwischen der „psychoanalytischen und der

---

<sup>25</sup> Freud 1925b/1963, S. 566.

<sup>26</sup> Schaxel 1926, S. 94 f.

<sup>27</sup> Zulliger 1927, S. 4, 113.

fürsorgeerzieherischen Situation“. So gehe ein „Patient“ etwa „freiwillig zum Analytiker“, der als „Helfer“ „ihn von seiner Krankheit befreien“ soll: „Ich bin dem Verwahrlosten [hingegen] eine Gefahr, im gegebenen Augenblicke sogar die größte, weil ich ihm den Repräsentanten jenes Teiles der Gesellschaft darstelle, mit dem er in Konflikt lebt.“ Auch was die Übertragung anbelangt, müsse man beim „Vergleich des erzieherischen mit dem analytischen Bemühen“ sorgfältig sein, da „die Übertragung zum Vollzug einer ganz bestimmten, in beiden Fällen verschiedenen Arbeit“ verwendet werde.<sup>28</sup> Gleich im ersten Satz stellt auch Kuendig in seinen „Psychoanalytischen Streiflichtern aus der Sekundarschulpraxis“ klar: „*Psychoanalyse in der Schule gibt es nicht*, aus dem einfachen Grund, weil alle für die Psychoanalyse spezifischen und notwendigen Bedingungen unerfüllt sind.“ Der Lehrer könne „nicht zugleich auch Arzt seiner Schüler sein“: „Er kann es nicht, weil er eben der Lehrer ist, der Erzieher, der sich mannigfaltiger Art mit seinen Zöglingen beschäftigen muß.“<sup>29</sup>

Obwohl die psychoanalytisch-pädagogischen Versuche, wie auch die „Schriftleitung“ der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ hervorhebt, „nicht als eigentliche Analysen anzusprechen sind“, weisen sie trotzdem mit einem ‚Zweig‘ der Psychoanalyse eine verblüffende Ähnlichkeit auf:<sup>30</sup> Mit der Kinderanalyse, die ebenfalls „gar nicht mehr viel mit der wirklichen Analyse zu tun“ habe und „den strengen analytischen Vorschriften“ nicht wirklich gerecht werde, wie Anna Freud feststellt. So versucht Anna Freud, die sich auch stark für eine psychoanalytische Pädagogik engagiert, in ihren Kinderanalysen ebenfalls „ein vollständiges Abhängigkeits- und Übertragungsverhältnis“ herzustellen: Sie will „das Kind erzieherisch in der Gewalt“ haben. Bei Kindern müsse die „vornehme Zurückhaltung des Analytikers“, dessen „volle Reserviertheit“ sowie „absolute Aufrichtigkeit“ aufgegeben werden, da Kinderanalysen „zwei schwierige und eigentlich einander widersprechende Aufgaben“ vereinigten: zu „analysieren und [zu] erziehen“. Das „Stück Erziehungsabsicht“, das in der Kinderanalyse „neben der analytischen Absicht“ auch immer verfolgt werde, könne nur dank „zärtliche[r] Bindung“, „positive[r] Übertragung“ gelingen: „Der Erziehungserfolg steht und fällt aber jederzeit – nicht nur in der Kinderanalyse – mit der Gefühlsbindung des Zöglings an den Erziehenden“, wie die ehemalige Lehrerin ausführt.<sup>31</sup>

Anna Freud „modifiziert[]“ die „Regeln für die Technik der Psychoanalyse“ und wendet eine „spezielle Technik der Kinderanalyse“ an, weil sie davon

<sup>28</sup> Aichhorn 1925, S. 17, 161, 289.

<sup>29</sup> Kuendig 1927, S. 69.

<sup>30</sup> Schneider 1929, S. 286.

<sup>31</sup> Freud 1927, S. 17, 25, 50 f., 82, 86.

überzeugt ist, dass „der Erwachsene – wenigstens weitgehend – ein reifes und unabhängiges Wesen ist, das Kind ein unreifes und unselbständiges.“<sup>32</sup> Die damit verbundene energische ‚Pädagogisierung‘ der Kinderanalyse lässt sich auch gut ermesen, wenn man Anna Freuds Vorgehen mit dem ihrer Rivalin Melanie Klein vergleicht. So bestreitet Klein zwar nicht, dass „Unterschiede[]“ zwischen „der frühkindlichen Psyche“ und „der reiferen“ bestünden, sie behauptet aber, dass dank ihrer „Technik der Spielanalyse“ Kinder wie Erwachsene analysiert werden könnten. Die „*analytische Situation* in der *Kinderanalyse*“ weist somit zwar „ein durchaus abweichendes Gepräge“ von einer ‚erwachsenen‘ Analyse auf, sie „ist aber doch in beiden Fällen *wesensgleich*.“ Da Klein von einem „*Unterschied der Technik, nicht des Behandlungsprinzipes*“ ausgeht, gilt bei ihr, „daß sich der Analytiker *jeder nicht-analytischen*, also auch pädagogischen *Beeinflußung*, analog wie bei Erwachsenen, *enthält*“, „freundliche Zurückhaltung“ übt und dass die Übertragung natürlich analysiert wird.<sup>33</sup>

Eine „pädagogische[] und moralische[] Beeinflussung“ lässt sich nicht nur bei Kinderanalysen Anna-Freudscher Provenienz beobachten, sondern zeitgleich auch in der sogenannten aktiven Therapie, wie sie Sándor Ferenczi und Otto Rank vertreten.<sup>34</sup> Während ihr Vater davon nicht unbedingt begeistert ist, führt Anna Freud lobend Ferenczis aktive Technik an.<sup>35</sup> Und auch die Wienerin Hermine Hug-Hellmuth, eine Pionierin der Kinderanalyse, verweist zustimmend darauf: „Die Forderung einer ‚aktiven Therapie‘, wie sie in der Analyse des Erwachsenen gestellt wird, hat auch in der Kinderanalyse ihre Bedeutung. Sicher ist es im späteren Verlauf der Behandlung bei einer ganzen Reihe von Analysanden angezeigt, ihnen kleine Aufgaben aufzutragen.“ Das Wohlwollen, mit dem Hug-Hellmuth die aktive Technik beurteilt, lässt sich leicht erklären: Sie selbst ist bei ihren Kinderanalyse sehr ‚aktiv‘. So betont Hug-Hellmuth, dass es bei der Analyse von Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen darum gehe, „moralische, ästhetische und soziale Werte“ zu vermitteln. Unter „der erzieherischen Führung des Analytikers“ sollen die „jungen Menschen“ „zu zielbewußten willenskräftigen Menschen erstarken“. Die Kinderanalyse sei „stets“ „Erziehung“. Dass Hug-Hellmuth von einer „heilerziehliche[n] Analyse“, einem „heilpädagogische[n] Analytiker“ spricht, ist daher nur konsequent.<sup>36</sup> Ebenso folgerichtig ist es, wenn Anna Freud in „einem Gespräch“ „die treffende Bemerkung“ zu Ferenczi macht: „Sie behandeln ja Ihre Patienten, wie ich die Kinder in den Kinderanaly-

---

<sup>32</sup> Ebd., S. 7, 24, 87.

<sup>33</sup> Klein 1932, S. 19, 24 f., 27, 30, 34.

<sup>34</sup> Ebd., S. 102. Vgl. Ferenczi/Rank 1924.

<sup>35</sup> Vgl. Freud 1927, S. 82.

<sup>36</sup> Hug-Hellmuth 1921, S. 179, 190.

sen.“<sup>37</sup> Ferenczi gibt ihr recht und veröffentlicht sogar einen Artikel zum Thema: „Kinderanalysen mit Erwachsenen“. Das dabei zur Anwendung kommende aktive „Verfahren“ könne „mit Recht eine Verzärtelung“ genannt werden, da man „den Wünschen und Regungen“ des „Analysanden“ „soweit als irgend möglich“ nachgebe, um die „Versöhnung“ voranzutreiben: „Man verfährt [...] etwa wie eine zärtliche Mutter, die abends nicht schlafen geht, ehe sie alle schwebenden kleinen und großen Sorgen, Ängste, bösen Absichten, Gewissensskrupel mit dem Kinde durchgesprochen und in beruhigendem Sinne erledigt hat.“<sup>38</sup>

Die „kühl[e]“, intellektuelle[“], „altbewährte Versagungstechnik der Analyse“ wird also von den psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen aufgegeben: Sie streben ein „emotionelle[s], hypnotisch-suggestive[s] Verhältnis“ zu ihren „Zöglingen“ an.<sup>39</sup> Die Geschichte dieser psychoanalytisch-pädagogischen Volte ist aufschlussreich, weil sie zeigt, wie „unfreudsch“ die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen verfahren und dass sie sich dessen wohl bewusst sind. Außerdem ist natürlich auffällig, mit welcher Selbstverständlichkeit und Unverfrorenheit Schülerinnen und Schüler *qua* Gefühle gebessert werden sollten. Diese „Bedenkenlosigkeit“ lässt sich durch die Geschichte der Pädagogik erklären: Mit dem Vorsatz, Kinder durch Liebe im „gewünschten Sinne zu beeinflussen“ und den Lehrer zu ihrem „Ideal“ zu erheben, führen die psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen eine ehrwürdige pädagogische Tradition fort:<sup>40</sup> Eine solche pädagogische „Sprache des Herzens“ entsteht am Ende des 17. Jahrhunderts in katholischen sowie in protestantischen Innerlichkeitsbewegungen und prägt danach – das 18. Jahrhundert bildet insgesamt eine neue Semantik der Liebe aus – die moderne Pädagogik.<sup>41</sup> Neu am psychoanalytisch-pädagogischen „Modell“ ist daher vor allem, dass dank der „Liebe“ nun die seelischen Erkrankungen der Schülerinnen und Schüler geheilt werden sollen. So lässt sich an der psychoanalytischen Pädagogik die zu Beginn des 20. Jahrhunderts insgesamt einsetzende Therapeutisierung der Gesellschaft gut beobachten: Die psychoanalytische Pädagogik hilft tatkräftig mit bei der „Errettung der modernen Seele“, bei der „Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens“ entgegen Freuds Mahnung eben doch „integrierendes Stück“ von Therapien wird.<sup>42</sup> Die „Infantilisierung“ der psychoanalytischen Technik, die damit einhergeht, prägt

---

<sup>37</sup> Ferenczi 1930, S. 161.

<sup>38</sup> Ferenczi 1931, S. 167, 170.

<sup>39</sup> Ferenczi 1930, S. 151, 157.

<sup>40</sup> Freud 1930, S. 83 f.

<sup>41</sup> Zur „Sprache des Herzens“ vgl. Osterwalder 2006, zur neuen Semantik der Liebe vgl. z. B. Koschorke 1999, S. 15 ff.

<sup>42</sup> Freud 1917/1961, S. 450. – Zur „Errettung der modernen Seele“ vgl. Ilouz 2009.

die Psychoanalyse nach dem Zweiten Weltkrieg, wie man etwa an der erfolgreichen *Ego Psychology* sehen kann.<sup>43</sup> Einer der populären Vertreter eines solchen ‚pädagogischen‘ Ansatzes ist neben Carl Rogers mit seiner „beträchtlich vereinfachten Freudschen Theorie“ Erik H. Erikson, dessen „Childhood and Society“ (1950) einen der „Wendepunkt[e] für die Integration der Psychoanalyse in den Mainstream der amerikanischen Kultur“ darstellt: „Freuds fatalistischem Determinismus begegnete Erikson mit der optimistischen und voluntaristischen Prämisse, daß jede Krise dem Selbst die Möglichkeit gab, zu wachsen und die Welt zu meistern.“<sup>44</sup> Ende der zwanziger Jahre arbeitet Erikson in Wien in einer ‚psychoanalytisch-pädagogischen‘ Schule.<sup>45</sup> Der „einzige[] formale[] Abschluss“, den er je erwirbt, ist der als Montessoripädagoge just zu dieser Zeit.<sup>46</sup> Es ist bemerkenswert, dass auch die meisten der psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen zunächst und *à la lettre* Pädagoginnen und Pädagogen sind, so z. B. Aichhorn, Anna Freud, Hug-Hellmuth, Wolffheim oder Zulliger. Das erklärt zumindest auch, weshalb Freuds Appell, das „Schicksal“ der Analysanden nicht „zu formen“ und ihnen keine „Ideale aufzudrängen“, kaum vernommen wird.<sup>47</sup> Während Freud von sich behauptet, kein „therapeutischer Enthusiast“ zu sein, bleibt von dieser vornehmen Zurückhaltung in der psychoanalytischen Pädagogik nicht mehr viel übrig.<sup>48</sup>

## Literatur

- Abraham, Karl (1925/1935): In: Geschichte eines Hochstaplers im Lichte psychoanalytischer Erkenntnis. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 9, S. 195-207.
- Bühler, Patrick (2011): Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 17, S. 34-50.
- Fees, Konrad (2004): Erziehung und Psychoanalyse im Frühwerk Erik H. Eriksons. In: Hofmann, Hubert/Stiksrud, Arne (Hg.): Dem Leben Gestalt geben. Erik H. Erikson aus interdisziplinärer Sicht. Wien, S. 291-305.
- Ferenczi, Sándor (1930): Relaxationsprinzip und Neokatharsis. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 16, S. 149-164.
- Ferenczi, Sándor (1931): Kinderanalysen mit Erwachsenen. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 17, S. 161-175.
- Ferenczi, Sándor/Rank, Otto (1924): Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis. Leipzig, Wien, Zürich.
- Fischer, Edmund (1929): Geschlecht und Übertragung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 3, S. 282-286.

<sup>43</sup> Vgl. zu dieser Entwicklung z. B. Ilouz 2009, S. 257 ff.; Mitchell/Black 1995, S. 23 ff., 139 ff.

<sup>44</sup> Illouz 2009, S. 266 f. – Zu Carl Rogers Pädagogik vgl. Reichenbach/Dietschi 2013.

<sup>45</sup> Vgl. Göppel 1991.

<sup>46</sup> Fees 2004, S. 291.

<sup>47</sup> Freud 1919/1955, S. 190.

<sup>48</sup> Freud 1933/1961, S. 163.

- Fischer, Edmund (1930): Grenzen der analytischen Erziehung. Kritik und Apologie. In: *Die neue Erziehung* 12, S. 262-270, 352-365, 431-438.
- Foerster, W[ilhelm] (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: *Österreichische Rundschau* 35, S. 117-136.
- Foerster, F[riedrich] W[ilhelm] (1917): Erziehung und Selbsterziehung. Haupt Gesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Zürich.
- Freud, Anna (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Vier Vorträge am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Leipzig, Wien, Zürich.
- Freud, Anna (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge. Stuttgart, Leipzig.
- Freud, Sigmund (1914/<sup>3</sup>1963): Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: *Gesammelte Werke*. 10. Band. Frankfurt am Main, S. 204-207.
- Freud, Sigmund (1917/<sup>3</sup>1961): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *Gesammelte Werke*. 11. Band. Frankfurt am Main.
- Freud, Sigmund (1919/<sup>2</sup>1955): Wege der psychoanalytischen Therapie. In: *Gesammelte Werke*. 12. Band. Frankfurt am Main, S. 181-194.
- Freud, Sigmund (1925a/<sup>3</sup>1963): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: *Gesammelte Werke*. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 99-110.
- Freud, Sigmund (1925b/<sup>3</sup>1963): Geleitwort zu August Aichhorns *Verwahrloster Jugend*. In: *Gesammelte Werke*. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 565-567.
- Freud, Sigmund (1933/1961): Neue Folgen der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *Gesammelte Werke*. 15. Band. Frankfurt am Main.
- Göppel, Rolf (1991): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1932). Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 413-430.
- Hug-Hellmuth, Hermine (1921): Zur Technik der Kinderanalyse. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* 7, S. 179-197.
- Illouz, Eva (2011): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt am Main.
- Klein, Melanie (1932): *Die Psychoanalyse des Kindes*. Wien.
- Koschorke, Albrecht (1999): *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts*. München: Fink.
- Kuendig, Willy (1927): Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 2, S. 69-82, S. 225-233, 275-289, 324-334.
- Mitchell, Stephen A./Black, Margaret J. (1995): *Freud and Beyond. A History of Modern Psychoanalytic Thought*. New York.
- Osterwalder, Fritz (2006): Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen, S. 155-180.
- Perner, Achim (2005): Der Beitrag August Aichhorns zur Technik der Psychoanalyse. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 18, S. 42-64.
- Pfister, Oskar ([1919]): F. W. Foerster – ein Psychanalytiker? Bern.
- Reichenbach, Roland/Dietschi, Daniel (2013): „Catalyzers, facilitators, energizers“ – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern, S. 53-72.
- Rothen, G. (1934): Dr. Arnold Schrag † gew. Sekundarschulinspektor. In: *Schweizer Erziehungs-Rundschau* 6, Heft 11, S. 294-296.

- Sachs, E. (1913): Psychoanalyse oder Psychanalyse. In: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse 1, S. 100.
- Schaxel, Hedwig (1926): Besprechung von August Aichhorns „Verwahrloster Jugend“. In: Imago 12, S. 94-98.
- Schneider, [Ernst] (1929): Anmerkungen der Schriftleitung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 3, S. 286-287.
- Schrag, Arnold (1918): Der Schulmeister von Otterbach. Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen. Bern.
- Sterba, Richard (1937): [Eintrag „Erziehung“]. In: Sterba, Richard: Handwörterbuch der Psychoanalyse. 4. Lieferung. Wien, S. 109-110.
- W., L. [Wohnlich, Laura?] (1918): „Der Schulmeister von Otterbach“, von Dr. A. Schrag. In: Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung 22, S. 204-208.
- Wininger, Michael (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945. Opladen, Farmington Hills.
- Wolffheim, Nelly (1930): Zur Frage: Psychoanalyse in der Schule. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 4, S. 386-391.
- Zulliger, Hans (1927): Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden.
- Zulliger, Hans (1930a): Das Gespenst der „Bindung“. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 4, S. 49-62.
- Zulliger, Hans (1930b): Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule. Vortrag auf dem XI. Internationalen Psychoanalytischen Kongress in Oxford, Juli 1929. In: Imago 16, S. 39-50.

### **Anschrift des Autors:**

Prof. Dr. Patrick Bühler  
Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik  
Pädagogische Hochschule FHNW  
Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360, CH-4502 Solothurn  
E-Mail: patrick.buehler@fhnw.ch

Wilfried Göttlicher

## **Die österreichische Landschulerneuerung in den langen 1950er Jahren. Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration und Modernisierung**

### **1 Einleitung**

Wenn von reformpädagogisch geprägter Schulreform in Österreich die Rede ist, dann wird diese üblicherweise als *Wiener* Schulreform wahrgenommen, in zeitlicher Hinsicht in den 1920er und frühen 1930er Jahren verortet und an erster Stelle mit dem Namen Otto Glöckel assoziiert.<sup>1</sup> Damit ist sie großstädtisch und angesichts ihrer wesentlichen Proponenten sozialdemokratisch konnotiert. Reformpädagogisch geprägte Bemühungen um die Reform des *ländlichen* Schulwesens in Österreich sind dagegen bisher in der historischen Bildungsforschung so gut wie nicht thematisiert worden.<sup>2</sup> Doch wurde schon in den 1920er und frühen 1930er Jahren eine breite Diskussion über die Reform der österreichischen Landschulen geführt. Ihren eigentlichen Höhepunkt erlebte die österreichische Landschulreform aber in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg. Sie war zum Teil von gesellschaftspolitisch restaurativen Zielvorstellungen geprägt. Ihr pädagogisches Programm war von reformpädagogischen Ideen getragen, wobei an die Schulreform der Ersten Republik angeknüpft wurde.

Insgesamt lässt sich im Diskurs über die österreichische Landschulreform eine interessante Gemengelage aus Krisenwahrnehmung, restaurativen Zielvorstellungen und Modernisierungstendenzen ausmachen. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen diesen Elementen und pädagogischen Ambitionen soll im Mittelpunkt des folgenden Beitrages stehen. Der Fokus liegt dabei auf

---

<sup>1</sup> Vgl. Keim 1984, S. 267 ff.; Oelkers 2005, S. 294 ff.

<sup>2</sup> Die österreichische Landschulreform *nach 1945* findet nur kurze Erwähnung in verschiedenen Darstellungen zur österreichischen Schulgeschichte. Vgl. Engelbrecht 1988, S. 419 f.; Burgstaller/Leitner 1987, S. 18 f., 78, 92 f., 96, 156, 27; Scheipl/Seel 1988, S. 35 f. Darüber hinaus ist auch meine eigene Diplomarbeit zu erwähnen, wo ich als Kontext meiner Inhaltsanalyse von Erstlesebüchern auch die österreichische Landschulreform behandle. Vgl. Göttlicher 2010, S. 75 ff., 207 f., 216 ff. Bildungshistorische Arbeiten zur Landschulreform in Österreich im Zeitraum 1918-1945 sind mir nicht bekannt.



den ersten beiden Dekaden nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Schulreformphase der 1920er Jahre, die Periode des autoritären Ständestaates (1934-1938) und die Zeit nationalsozialistischer Herrschaft werden als Vorgeschichte stellenweise in Betracht gezogen. Zunächst sollen aber jene Problemwahrnehmungen in Bezug auf das ländliche Schulwesen dargestellt werden, die das konkrete Substrat des Reformdiskurses bildeten, dann wird eine knappe Darstellung der österreichischen Landschulreform in chronologischer Hinsicht geboten. Der Beitrag beruht auf der Auswertung von führenden österreichischen Lehrerzeitschriften sowie von Buchpublikationen zur Landschule aus den Jahren 1918-1964, die diskursanalytisch untersucht wurden.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Für den Zeitraum 1918-1938 wurden ausgewählte Jahrgänge folgender Zeitschriften erfasst: ‚Die Quelle‘ (die traditionsreichste österreichische Lehrerzeitschrift, die im genannten Zeitraum unter zweimal wechselndem Namen erschienen ist: 1922-1934 unter dem genannten Namen, davor unter dem Namen ‚Monatshefte für pädagogische Reform‘, 1934-1938 unter dem Namen ‚Der pädagogische Führer‘; zur Geschichte diese Zeitschrift siehe Boyer 2000, S. 13-22), weiters die ‚Schulreform‘ (das wichtigste Organ der expliziten Befürworter der Glöckelschen Schulreform), die ‚Volkserziehung‘ (ein vom Unterrichtsministerium herausgegebenes Blatt mit amtlichen Mitteilungen und redaktionellem Teil) sowie die überregionalen Zeitschriften der Lehrerorganisationen der politischen Parteien: ‚Die Freie Lehrerstimme‘ auf Seiten der Sozialdemokraten und die ‚Österreichische pädagogische Warte‘ auf Seiten der Christlichsozialen. Außerdem umfasst das Korpus eine Reihe von Monografien, die sich gänzlich Fragen der Landschule widmen, und aufgrund des Katalogs der Österreichischen Nationalbibliothek, die alle in Österreich erschienen Bücher sammelt, identifiziert wurden.

Für den Zeitraum 1945-1964 stellen die 13 Buchveröffentlichungen der vom Unterrichtsministerium herausgegeben ‚Landschulreihe‘ die wichtigste Quelle dar. Darüber hinaus wurden einige außerhalb dieser Reihe erschienen Buchpublikationen sowie Zeitschriftenartikel, die aufgrund von zeitgenössischen Bibliografien erfasst wurden, ausgewertet (diese Artikel erschienen hauptsächlich in ‚Erziehung und Unterricht‘, dem Nachfolgeorgan der ‚Quelle‘, der schon genannten ‚Österreichischen pädagogischen Warte‘ sowie in ‚Unser Weg‘, einer steirischen Lehrerzeitschrift von überregionaler Bedeutung). Die Bearbeitung des Zeitraums 1938-45 steht noch in den Anfängen und umfasst derzeit einige Ausgaben der ‚Deutschen Bergschule‘, sowie eine 1939 erschienene Aufsatzsammlung von Karl Springenschmid. Insgesamt wurden für das Korpus bisher ca. 800 Einzelbeiträge erfasst, von denen über 100 in unterschiedlicher Detailliertheit analysiert wurden.

Meiner Argumentation liegt damit die Auswertung einer größeren Zahl von Texten mit oft relativ gleichförmigen Aussagen zugrunde. Die Ergebnisse können nur synoptisch dargestellt werden, wobei es sich im gegebenen Rahmen auch nicht vermeiden lässt, auf das Herausarbeiten bestimmter Nuancen und Akzentuierungen zu verzichten. Abgesehen von den wörtlichen Zitaten, beziehen sich die Hinweise in den Fußnoten jeweils auf eine exemplarische Auswahl möglicher Belegstellen.

## 2 Problemfelder der Landschule

Die Problemwahrnehmungen im Hinblick auf das ländliche Schulwesen änderten sich von den 1920er Jahren bis in die späten 1940er Jahre so gut wie nicht. Obwohl Stadt- und Landvolksschulen formell nicht als unterschiedliche Schultypen existierten, wurden ländliche Volksschulen als eigener Typus von Schulen wahrgenommen, und man konstatierte hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit schwerwiegende Defizite gegenüber Stadtschulen. Als zentrales Problem der Landschule galt ihre spezifische Organisationsform: Wegen der geringen Siedlungsdichte und der daraus resultierenden für damalige Verhältnisse relativ geringen Schülerzahl waren meist mehrere Jahrgangsstufen zu einer Klasse zusammengefasst. Die zeitgenössische Literatur spricht dabei von ‚niedrig(er) organisierten Schulen‘ im Gegensatz zu den ‚vollorganisierten Schulen‘, in denen für jede Schulstufe eine eigene Klasse zur Verfügung stand. Solche Schulen waren in der Regel nur im städtischen Raum anzutreffen. Dort umfasste die Volksschule meist nur die ersten vier bzw. fünf Schulstufen, während für die Sekundarstufe ein gegliedertes Schulwesen bestand.<sup>4</sup> Die ländliche Volksschule umfasste dagegen acht Schulstufen und die Mehrzahl der Landkinder besuchte bis in die 1950er-Jahre nur diese acht-klassige Volksschule.<sup>5</sup>

Im gesamten Bundesgebiet unter Ausschluss der Großstadt Wien war dabei die einklassige Volksschule bis nach dem Zweiten Weltkrieg überhaupt die relativ häufigste Schulform.<sup>6</sup> Auch wenn sich reformpädagogisch inspirierte Ideen, den gemeinsamen Unterricht einer altersinhomogenen Gruppe an Landschulen pädagogisch produktiv zu nutzen, schon in den 1920er Jahren vereinzelt ausmachen ließen<sup>7</sup>, wurde im Normalfall angestrebt, das Prinzip des nach Altersstufen getrennten Unterrichts auch in niedrig organisierten Schulen möglichst weitgehend umzusetzen. Dies wurde durch den sogenannten *Abteilungsunterricht* realisiert: Die altersinhomogene Klasse wurde in meist zwei bis drei ‚Abteilungen‘ geteilt, in denen möglichst gleichaltrige Schüler zusammengefasst waren. Der Unterricht wurde so organisiert, dass der Lehrer<sup>8</sup> jeweils mit einer der Abteilungen in direkter Interaktion stand, während der anderen Abteilung (bzw. den anderen Abteilungen) eine ‚Stillbeschäftigung‘ zugewiesen wurde. Diese Beschränkung der direkten Arbeits-

---

<sup>4</sup> Die ersten Schulstufen der Volksschule wurden in Österreich auch im städtischen Raum bereits vor 1918 als Einheitsschule geführt. Vgl. Engelbrecht 1988, S. 511.

<sup>5</sup> Vgl. Burgstaller/Leitner 1987, S. 93; Lang 1965a, S. 187.

<sup>6</sup> Vgl. Lang 1948b, S. 278; Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923, S. 3.

<sup>7</sup> Vgl. Rottenmanner 1920, S. 50 ff. Für Deutschland vgl. ausführlich Link 1999, S. 45 ff.

<sup>8</sup> Schülerinnen, Lehrerinnen etc. sind jeweils mit gemeint. Die Mehrzahl der Lehrpersonen an Landschulen war im untersuchten Zeitraum tatsächlich männlich.

zeit des Lehrers wurde als wesentliche Ursache für die geringe Leistungsfähigkeit der Landschule angesehen.<sup>9</sup>

Darüber hinaus erschwerten die Siedlungsstruktur, vor allem aber die sozialen Gegebenheiten im ländlichen Raum die Schularbeit: Schlechte und lange *Schulwege* galten als Belastung für jüngere und schwächere Kinder. Mitunter waren die Schulwege nach starken Schneefällen im Winter oder nach Unwettern im Sommer nicht begehbar.<sup>10</sup> Eine andere Ursache für *Schulversäumnisse* war die Mitarbeit der Kinder in der Landwirtschaft. Diese Schulversäumnisse waren zum Teil in Form sogenannter ‚*Schulbesuchserleichterungen*‘ legalisiert. Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 hatte an sich eine achtjährige allgemeine Unterrichtspflicht eingeführt. Auf den erbitterten Widerstand der ländlichen Bevölkerung hin wurde diese später durch Regelungen aufgeweicht, die es erlaubten, ältere Kinder auf Antrag und unter bestimmten Voraussetzungen in Zeiten erhöhten landwirtschaftlichen Arbeitsaufkommens vom Unterricht fernzuhalten.<sup>11</sup> De facto nahmen diese ‚Schulbesuchserleichterungen‘ in vielen Gegenden beträchtliche Ausmaße an, so dass Lehrer oft klagten, in der 7. und 8. Schulstufe könne an Landschulen von einem regulären Schulbesuch nicht mehr die Rede sein.<sup>12</sup> Abgesehen von diesen legalen Schulversäumnissen war es weit verbreitet, dass Kinder im Bedarfsfall auch illegalerweise zu Hause behalten wurden. Das konnte zwar mit Verwaltungsstrafen geahndet werden, doch waren diese unverhältnismäßig gering und wurden außerdem nachlässig gehandhabt.<sup>13</sup> Überhaupt wurde eine *bildungsfeindliche Einstellung* der ländlichen Bevölkerung beklagt, die sich u.a. auch in der geringen Bereitschaft, finanzielle Mittel für Schulbau, Schulerhaltung und Schulausstattung zur Verfügung zu stellen, äußerte.<sup>14</sup>

Schließlich ist als eigenständiges Problemfeld noch die *soziale Lage der Landlehrer* zu identifizieren. Im Regelfall stammten diese nicht aus der Gemeinde, in der sie Dienst taten. Vielfach sahen sich Landlehrer mit Ressentiments seitens der Bevölkerung konfrontiert (vor allem, wenn sie gegen unerlaubte Schulversäumnisse entschiedener vorgehen oder finanzielle Forderungen für die Schule stellten).<sup>15</sup> Während der Lehrer in die Dorfgemeinschaft oft schlecht integriert war, sehnte er sich seinerseits mitunter nach den kulturellen Möglichkeiten und den für ihn attraktiveren Sozialkontakten, welche größere Städte boten. Dies führte, gemeinsam mit den erschwerten

---

<sup>9</sup> Vgl. Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923, S. 7 f.

<sup>10</sup> Vgl. Bäunard 1923, S. 141, 147 f.; Korn 1924, S. 24 ff.; Lang 1953, S. 49.

<sup>11</sup> Vgl. Engelbrecht 1986, S. 118 f.

<sup>12</sup> Vgl. Bäunard 1923, S. 113 f.; Lang 1948a; Lage der Landschulen 1952, S. 47.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 142; Korn 1924, S. 39.

<sup>14</sup> Vgl. Buchinger 1947, S. 11 f.; Lage der Landschulen 1952, S. 45.

<sup>15</sup> Vgl. Handl 1948a, S. 59; Lage der Landschulen 1952, S. 46 ff.; Schauerpl 1947a, S. 13 ff.

Arbeitsbedingungen und – zumindest subjektiv empfundenen – finanziellen Benachteiligungen<sup>16</sup> dazu, dass Lehrer sich oft in größere Orte versetzen ließen, sobald sich eine Gelegenheit dazu bot. Für die Landschulen bedeutete dies häufige Lehrerwechsel.<sup>17</sup>

### **3 Die österreichische Landschulerneuerungsbewegung 1947-1964 – der späte Versuch einer Landschulreform und seine Vorgeschichte**

Für den Zeitraum 1947-1964<sup>18</sup> kann von einer institutionalisierten Bewegung zur Reform der Landschule mit relativ festen Strukturen gesprochen werden. Sie ging auf die Initiative des Unterrichtsministeriums zurück. Vergleichbares ist für den Zeitraum vor 1945 nicht bekannt. Dennoch erlebte die Diskussion über Landschulen und ihre Reform einen ersten Höhepunkt schon um 1923 im Zusammenhang mit einem Preisausschreiben der Zeitschrift ‚Schulreform‘<sup>19</sup> und der Arbeit an Organisations- und Lehrplanentwürfen für Landschulen.<sup>20</sup> Landschulfragen wurden in den 1920er und 1930er Jahren in führenden Lehrerzeitschriften regelmäßig diskutiert. Im Wesentlichen stand der Landschulreformdiskurs der Ersten Republik im Zeichen des allgemeinen Schulreformdiskurses und erörterte die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen einer reformpädagogisch geprägten Unterrichtsarbeit unter den Arbeitsbedingungen der Landschule. Die Diskussion konzentrierte sich auf didaktische Reformen, die im Rahmen der gegebenen Schulstrukturen zu verwirklichen waren. Einzelne Entwürfe sahen zwar auch weitgehende strukturelle Veränderungen vor<sup>21</sup>, tatsächlich sollte sich die Struktur des ländlichen Schulwesens aber bis Ende der 1940er Jahre kaum ändern.<sup>22</sup>

Der autoritäre Ständestaat (1934-38) und der damit einhergehende Abbruch der Schulreform brachten für den Landschuldiskurs in erster Linie eine Umgewichtung der Diskursbeiträge, aber keinen grundlegenden Paradigmenwechsel. Schulreformskeptische bzw. -kritische Elemente kamen nun stärker zu Wort. Die Kritik konzentrierte sich dabei aber auf die vorangegangenen

---

<sup>16</sup> Lehrer in kleineren Orten erhielten weniger Gehalt, was mit den gegenüber größeren Städten geringeren Lebenshaltungskosten begründet wurde.

<sup>17</sup> Vgl. Lang 1948a, S. 25; Pöschl 1939, H. 4, S. 6; Springenschmid 1939, S. 44 f.

<sup>18</sup> Als Daten zur Abgrenzung dieser Phase werden hier die erste und die letzte Landschultagung herangezogen. Vgl. Lang 1948b, S. 240 f.; 1965b, S. 181.

<sup>19</sup> Vgl. Bäunard 1923, S. 3.

<sup>20</sup> Vgl. Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923, S. 13.

<sup>21</sup> Vgl. (mit divergierenden Zielvorstellungen im Hinblick auf die Schulstruktur) Korn 1924, S. 63 ff.; Rottenmanner 1920, S. 35 ff.

<sup>22</sup> Vgl. Lang 1953, S. 13 f.

Bestrebungen zur Durchsetzung der Säkularisierung des Schulwesens, sowie auf die (angeblich) der Mentalität der Landbevölkerung fernstehende (weil religionsferne) Haltung eines Teils der Lehrerschaft. Reformpädagogische Elemente der Unterrichtsgestaltung waren dagegen weiterhin anerkannt.<sup>23</sup> Dieselbe Grundtendenz, nämlich Anpassung des Diskurses an die politischen Vorstellungen des neuen Regimes, ohne dass davon die für die Landschule zentralen Themen in ihrem Kern betroffen wären, zeigte sich auch nach dem Anschluss an das nationalsozialistische Deutschland 1938.<sup>24</sup>

Eineinhalb Jahre nach Ende des 2. Weltkriegs gab das österreichische Bundesministerium für Unterricht unter dem Titel ‚Landschule und ländliche Erziehung‘ einen Erlass heraus, in dem es die Schulbehörden in den Bundesländern aufforderte, Stellungnahmen zu folgenden Fragenkomplexen einzuholen bzw. selbst zu verfassen: zur *„gegenwärtigen erzieherischen Situation auf dem Lande“*, zur *„Landschularbeit“*, sowie zur *„Lehrerbildung und Lehrerfortbildung auf dem Lande“*.<sup>25</sup> Diese Stellungnahmen sollten der Vorbereitung einer zentralen Tagung dienen, welche schließlich knapp ein Jahr später in Wien stattfand. Dort trafen sich insgesamt 64 Teilnehmer, Lehrer aus der Schulpraxis sowie Vertreter verschiedener Ebenen der Schulverwaltung, von Bezirksschulinspektoren bis zu Ministerialbeamten, um über Probleme und mögliche Wege zur Verbesserung des ländlichen Schulwesens zu beraten.<sup>26</sup> Die Reformaktivitäten, die sich daraufhin entfalteten, werden in der Selbstbeschreibung der Proponenten unter dem Begriff *österreichische Landschulerneuerung*<sup>27</sup> gefasst. Im Kern umfassten sie ein ländliches Versuchsschulwesen – unterstützt und betreut durch Landschulreferenten in den einzelnen Bundesländern und mit Lehrerkonferenzen auf regionaler Ebene, in ein- bis zweijährigen Abständen stattfindende bundesweite Landschultagungen, die jeweils einem bestimmten Aspekt der Landschulreform gewidmet waren<sup>28</sup>, sowie die Publikationstätigkeit im Rahmen der ‚Landschulreihe‘. Schulversuche und Reformmaßnahmen betrafen Schulorganisation, Didaktik, Schulstruktur, Lehrerbildung und Schulbauten. Die Initiative der Landschulerneuerung ging vom Unterrichtsministerium aus, wobei der Ministerialbeamte Ludwig Lang für den gesamten Zeitraum als treibende Kraft zu

---

<sup>23</sup> Vgl. Schleicher 1935, 92 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Pöschl 1939; Springenschmid 1939; für Deutschland vgl. dazu ausführlich Link 1999, S. 300 ff.; 2002, S. 155 ff.

<sup>25</sup> Erlaß des BMU vom 25. November 1946, Z 40799-IV/15, abgedruckt in Lang 1948b, S. 235 f.

<sup>26</sup> Zu Tagungsablauf und Teilnehmern vgl. Lang 1948b, S. 240 ff.

<sup>27</sup> Ich benutze im Weiteren *diese* Bezeichnung (in Abgrenzung zum allgemeineren Begriff Landschulreform), wenn von dieser speziellen Bewegung die Rede sein soll.

<sup>28</sup> Vgl. Lang 1965a, S. 181. Von 1947 bis 1964 fanden insgesamt sieben Landschultagungen statt, die sich Themen wie dem ländlichen Schulhaus, der Lehrmittelausstattung der Volksschule oder der Schule der 10- bis 14jährigen widmeten.

nennen ist. Der Erlass des Unterrichtsministeriums vom 21. November 1947<sup>29</sup> schuf den Rahmen für ein ländliches Versuchsschulwesen, das von lokalen Initiativen getragen werden sollte. Man beschränkte sich seitens des Ministeriums darauf, die gesetzlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, einen organisatorischen Rahmen bereitzustellen und zu Schulversuchen anzuregen, schuf aber selbst keine Versuchsschulen und organisierte diese auch nicht zentral. Im Schuljahr 1951/52 gab es österreichweit 213 ländliche Versuchsschulen. Diese waren regional recht unterschiedlich verteilt und widmeten sich unterschiedlichen Reformprojekten.<sup>30</sup>

Angesichts der Tatsache, dass für Deutschland die 1920er Jahre als „goldenes Zeitalter“ der Landschulreform gelten<sup>31</sup>, kann die österreichische Landschulerneuerung nach 1945 als *verspätete Landschulreform* bezeichnet werden. Dieses Attribut wird sich noch in einer weiteren Hinsicht als zutreffend erweisen. Die österreichische Landschulerneuerung musste nämlich mit dem Umstand umgehen, dass das Objekt ihrer Reformbemühungen – eine ländliche Lebenswelt, die sich von der städtischen klar unterschied, und für die eine ihr angemessene Schule geschaffen werden sollte – während ihrer Wirkungszeit massiv an Substanz verlor.

#### **4 Krisendiagnosen, pädagogische Ambitionen und Zukunftsentwürfe in der österreichischen Landschulerneuerung**

Wie ist nun die Beziehung zwischen pädagogischen und sozialpolitischen Ambitionen in der österreichischen Landschulerneuerung zu charakterisieren und wie verhielten sich die sozialpolitischen Ambitionen zu gesellschaftlicher Modernisierung? Die Thesen, die ich dazu vertreten werde, seien vorab kurz umrissen: (1) Vom Anfang der 1. Republik bis weit in die 1950er-Jahre standen im Diskurs über die Landschulreform politisch-soziale Krisendiagnosen im Zentrum. Schulreformvorhaben bezogen ihre Bedeutung aus der Rolle, die man der Schule bei der Überwindung zeitgenössischer Krisen und der Sicherung einer besseren Zukunft zusprach. (2) Hinsichtlich der konkreten Ausrichtung der Zukunftsentwürfe bestand in der Landschulerneuerung von Anfang an eine Gemengelage zwischen restaurativen und modernisierenden gesellschaftspolitischen Ambitionen. Pädagogisch-didaktische Inno-

---

<sup>29</sup> Ministerialerlaß vom 21. November 1947, Zahl 70539 – IV/15, abgedruckt in Lang 1948b, S. 269 ff.

<sup>30</sup> Vgl. Lang 1953, S. 19 ff. Schwerpunkte der Versuchsarbeit waren Oberösterreich (z.B. 6% aller Volksschulen als Versuchsschulen) und die Steiermark.

<sup>31</sup> Vgl. Link 1999, S. 130.

vationen wurden aber in *jedem Fall* begrüßt. Daraus ergab sich eine erstaunliche Integrationskraft über die ansonsten in Österreich eher starren Grenzen der politischen Lager hinweg. (3) Die ökonomische und soziale Entwicklung zu Ende des Untersuchungszeitraums hin müsste als Beweis des Scheiterns der gesellschaftspolitischen Ambitionen (zumindest eines Teils) der Landschulerneuerung gedeutet werden. Erstaunlicherweise war gerade dies in der Selbstinterpretation der Akteure nicht der Fall. Ihre pädagogische Ambition erwies sich als resistent gegen offensichtliches Scheitern der damit verknüpften Absichten, was scheinbar im Widerspruch zum zentralen Stellenwert steht, den gerade die gesellschaftspolitischen Ambitionen in der Argumentation einnahmen.

## 5 Krisendiagnosen, sozialpolitische Ambitionen und die behauptete Bedeutung der Schule

Ungeachtet der konkreten Ausrichtung von Gegenwartsdiagnosen und sozialpolitischen Ambitionen lässt sich ein bestimmtes Argumentationsmuster von Beginn der 1. Republik bis in die 1950er Jahre mit beachtlicher Kontinuität identifizieren: Grundlegende Texte zur Landschulreform beginnen mit einer Diagnose gegenwärtiger Verhältnisse. Typischerweise wird auf die Bedeutung des ländlichen Raumes für das Wohlergehen des gesamten Volkes hingewiesen und die konstatierte Krise des ländlichen Raumes damit – wie etwa bei Bäumard – zu einer Frage der „Zukunft unseres Volkes“:

„Daß ich mich in dieser Arbeit mit dem ganzen Landproblem und nicht mit der Landschule allein beschäftige, ist darin begründet, daß auf dem Lande alle wirtschaftlichen, geistigen und sittlichen Bildungsfragen viel inniger zusammenhängen als in der Stadt und daß im Mittelpunkte die Arbeit der Schule und des Lehrers steht. Es handelt sich um das Ganze der *Volksbildung*<sup>32</sup>, von der Wiege bis zum Grabe *im Dienste des einzelnen und der Staats- und Volksgemeinschaft*. [...] Aus der Gewißheit der unlösbaren Zusammengehörigkeit aller ländlichen Bildungsfragen zu einem großen Ganzen erklärt sich der *Untertitel dieser Arbeit*<sup>33</sup>, die dem Bestreben dienen soll, auf Grund der gegebenen Verhältnisse Ziele und Wege auf dem Gesamtgebiete der ländlichen Volksbildung im Dienste des Staates und des Volkes festzustellen. Sie will Einsicht in die große Bedeutung der ganzen Frage für den Wiederaufbau unseres Staates, für den Neubau unserer Kultur anbahnen, sie will Opfersinn und Opferfreudigkeit erwecken [...]“.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Hier im Original Sperrdruck. (Dieser wird im Weiteren bei der Wiedergabe von wörtlichen Zitaten immer durch Kursivdruck ersetzt.)

<sup>33</sup> Sc.: „Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes“. Bäumard 1923.

<sup>34</sup> Ebd., S. 8 f.



Der Topos von der „Zukunft unseres Volkes“ wiederholt sich in zahlreichen Schriften in sehr ähnlichen Formulierungen. Er ist schon 1920 bei Rottenmanner anzutreffen, der sich noch als Nachfolger Peter Roseggers versteht<sup>35</sup>, lässt sich im autoritären Ständestaat<sup>36</sup> ebenso wie zu Beginn nationalsozialistischer Herrschaft<sup>37</sup> identifizieren. An ihn wurde in der Landschulerneuerung auch nach 1945 angeknüpft.<sup>38</sup>

Wie schon das oben angeführte Zitat von Bäunard erkennen lässt, wurde Schule oft als Teilaspekt in der Gesamtheit der *Volksbildungsarbeit* gesehen. Und um diese Volksbildungsarbeit ging es letztendlich. Gerade am Land sei die Volksschule die einzige Bildungsinstitution. Der Bildungsauftrag der Volksschule richtete sich damit nicht nur an die heranwachsende Generation, sondern darüber hinaus an das gesamte Landvolk. Deshalb sollte sich der Lehrer neben seiner Kernaufgabe im Schulunterricht auch in der Erwachsenenbildung oder in der ländlichen Sozialarbeit engagieren.<sup>39</sup>

Wie sahen nun aber die Diagnosen gegenwärtiger Verhältnisse für den ländlichen Raum aus? Es handelte sich um *Krisendiagnosen*, die beschrieben, wie Modernisierungsfolgen zum Zerfall ländlicher Sozialstrukturen führten. Nach 1945 wurde dabei die „Landflucht“ zum zentralen Topos. Es war die Exposition *dieses* Problems, mit dem Unterrichtsminister Felix Hurdes die erste Landschultagung eröffnete.<sup>40</sup> Ludwig Lang argumentierte in seinem Hauptreferat folgendermaßen:

„Die Schule wird die Landflucht nicht allein eindämmen. Gewiß sind Besserung der sozialen Verhältnisse, insbesondere der Landarbeiterschaft hier von entscheidender Bedeutung. Aber die Schule muß das ihre zum Rückgang der Landflucht beisteuern. Sie darf zumindest nicht durch Lehrerhaltung und Schulgestaltung bewußt oder unbewußt vom Land wegführen. Die eigenständige und bodenverwurzelte Landschule wird schon durch ihre *Existenz* – das kann man ohne eine Überschätzung des Schulischen feststellen – mitwirken an der Bekämpfung der Landflucht.“<sup>41</sup>

Weitgehende Übereinstimmung besteht im untersuchten Korpus in der Krisenwahrnehmung und in der Idee, dass die Neugestaltung der Landschule ein

<sup>35</sup> Vgl. Rottenmanner 1920, S. 4. Peter Rosegger, 1843-1918, aus einer Bergbauernfamilie stammender steirischer Heimatdichter, dessen Werk teilweise antimodernistische und kulturpessimistische Züge trägt, war *die* Ikone der österreichischen landaffinen Pädagogik. Zu Rosegger vgl. Wagner 1998, S. 9 ff. Rottenmanner unterrichtete an der „Waldschule“, die auf Roseggers Initiative in seinem Geburtsort gegründet wurde, und erlebte Rosegger noch als persönlichen Mentor.

<sup>36</sup> Vgl. Schleicher 1935, S. 92.

<sup>37</sup> Vgl. Pöschl 1939, H. 5, S. 14.

<sup>38</sup> Vgl. Handl 1948a, S. 53 f.; Hurdes 1948, S. 9; Schauerl 1947b, S. 5.

<sup>39</sup> Vgl. Springenschmid 1939, S. 43 ff., 59 ff.; Buchinger 1947; S. 12, Lang 1953, S. 77.

<sup>40</sup> Vgl. Hurdes 1948, S. 8.

<sup>41</sup> Lang 1948a, S. 29.



Schlüssel zu einer besseren Zukunft sei. Eine ernsthafte Diskussion der Möglichkeiten, durch schulische Maßnahmen die soziale und kulturelle Entwicklung im gewünschten Sinn zu beeinflussen, unterblieb jedoch. Vielmehr wurde diese Möglichkeit nur mit mehr oder weniger Pathos beschworen. Allenfalls wurde auf Grenzen hingewiesen, ohne aber zu erörtern, wo diese liegen, und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Während Krisendiagnosen deutlich ausfielen, blieben die Entwürfe einer besseren Zukunft vage. Dass Modernisierungsfolgen relativ einheitlich als Krisenursache beschrieben werden, bedeutete außerdem nicht, dass Modernisierung *in toto* negativ bewertet und abgelehnt wurde. Diesbezüglich lassen sich durchaus unterschiedliche Akzentuierungen ausmachen.

## **6 Die österreichische Landschulerneuerungsbewegung als gesellschaftlich restaurative Bewegung? – Bruchlinien und Widersprüche der restaurativen Grundtendenz**

Im nächsten Schritt soll gefragt werden, welche gesellschaftspolitischen Anliegen innerhalb der Landschulerneuerung vertreten wurden. In der spärlichen Sekundärliteratur zur österreichischen Landschulerneuerung nach 1945 wurde diese einmal als in ihrer Grundtendenz *sozial restaurativ* eingeschätzt.<sup>42</sup> Belege für diese restaurative Tendenz lassen sich tatsächlich reichlich finden. Ludwig Lang etwa sprach von einem „*Verstädterungsprozeß* und einem *ländlichen Entseelungsvorgang* [...], der zu einer bedeutsamen *Erschütterung auch der weltanschaulichen Grundhaltung*, der tiefsten Lebensschichte des Landes führt.“ Er beklagte die „Erschütterung der ehrfürchtigen und gläubigen Grundhaltung, der autoritären Ordnungen, das Schwinden des Gewichtes der traditionellen Erziehungshilfen der Familie, des Hofes und des Dorfes, das Vordringen des technischen Denkens an Stelle des organischen Denkens“.<sup>43</sup>

Dennoch ist die österreichische Landschulerneuerungsbewegung nicht so eindeutig als sozial-restaurativ zu beurteilen, wie solche Passagen zunächst nahelegen würden. Ihr Verhältnis zu Modernisierung würde ich vielmehr als *ambivalent* einschätzen. Diese Ambivalenz ergibt sich aus vier miteinander verwobenen Ursachenbündeln: (1) Bei der österreichischen Landschulerneuerungsbewegung handelte es sich um eine politisch und weltanschaulich *in-homogene Gruppe*, die letztendlich das gemeinsame Interesse an einer pädagogischen Reform der Landschule zusammenführte. Sozial-restaurative Motive haben dabei eine wichtige Rolle gespielt, und die Gruppe, die sie vertrat,

---

<sup>42</sup> Vgl. Burgstaller/Leitner 1987, S. 92 f.

<sup>43</sup> Lang 1948a, S. 23 f.

hat lange Zeit über den Diskurs dominiert. *Sozial-restaurativen Positionen standen aber zu jeder Zeit eher fortschrittsoptimistische Gegenpositionen innerhalb der Bewegung gegenüber.* (2) Die österreichische Landschulerneuerung nach 1945 *knüpfte in ihren methodisch-didaktischen Innovationen an reformpädagogische Traditionen der Zwischenkriegszeit an.* Diese Reformpädagogik war aber *in Österreich sozialdemokratisch und damit sozial progressiv konnotiert.* (3) Auch wenn soziokulturelle Veränderungen der ländlichen Welt in weitgehender Übereinstimmung zumindest partiell als *Verlust* bewertet wurden, herrschte die Einsicht vor, dass es nicht möglich sei, einfach zu einem früheren Zustand zurückzukehren, und dass dies auch nicht in *jeder Hinsicht* wünschenswert sei. Die Lösung konnte damit nur in einer Vorwärtsentwicklung gesehen werden, die allerdings den gegenwärtigen Trend korrigieren sollte. *Auch im Rahmen eines grundsätzlich restaurativen Paradigmas kam man also nicht umhin, Modernisierung zumindest partiell anzuerkennen.* (4) Der sozial-restaurative Impetus der Landschulerneuerung war *zeitlich begrenzt.* Die soziokulturellen Entwicklungen, denen man innerhalb eines sozial-restaurativen Paradigmas gegensteuern wollte, beschleunigten sich gerade in jener Zeit, als die Landschulerneuerungsbewegung aktiv war. Spätestens um 1960 wurde deutlich, dass eine auch nur partielle Wiederherstellung der früheren Verhältnisse nicht möglich sein würde. *Dieses Wegbrechen eines zunächst als erreichbar imaginierten Ziels wurde aber von den Proponenten nicht als Niederlage gewertet.* Die vier Themenkomplexe sollen etwas detaillierter betrachtet werden.

### 6.1 Die Landschulreformer – eine politisch inhomogene Gruppe

In der Zeit von 1945 bis Ende der 1980er Jahre war die politische Landschaft in Österreich im Wesentlichen zweigeteilt, und zwar zwischen der christlich-konservativen ÖVP (Österreichische Volkspartei) und der SPÖ (Sozialistische Partei Österreichs).<sup>44</sup> In Fragen der Schulpolitik nahmen die Anhänger dieser Parteien typischerweise konträre Positionen ein.<sup>45</sup> Erwartungsgemäß wären die Anliegen der Landschulreform – vor allem in ihrer sozial-restaurativen Ausprägung – im christlich-konservativen Lager zu verorten. In ihrer Selbstbeschreibung distanzierte sich die Landschulerneuerungsbewegung von solchen Vermutungen. Ludwig Lang etwa formulierte rückblickend:

„Wie leicht hätte all das auch politisch überschattet werden können, von vermeintlich politischen, vermeintlich weltanschaulichen Gesichtspunkten überspielt. Die österreichische Landschulerneuerung wurde als eine echte pädagogische Bewegung

<sup>44</sup> Vgl. Hanisch 2005, S. 442 ff.

<sup>45</sup> Vgl. Scheipl/Seel 1988, S. 21 ff.

aber immer bewußt herausgehalten aus solchen vermeintlich politischen, vermeintlich weltanschaulichen Spannungen. Wir waren uns bald über die gemeinsamen pädagogischen Grundüberzeugungen in Land und Stadt einig. Im übrigen erfolgte auch niemals eine bevorzugte und einseitige Förderung durch die Kreise, auf die es hier in erster Linie angekommen wäre. Wie spät, erst nach dem Sichtbarwerden gewisser Krisenerscheinungen, haben die Zünftigen der ländlich-bäuerlichen Welt doch den Wert unserer pädagogischen Bewegung erkannt.“<sup>46</sup>

Eine politische Zuordnung der Proponenten der Landschulerneuerungsbewegung ist in vielen Fällen leicht möglich, weil diese auch in den Zeitschriften politischer Lehrerorganisationen publizierten. Dabei findet man – und das war angesichts der parteipolitischen Dichotomisierung in Schulfragen und der Dominanz der christlich-konservativen ÖVP im ländlichen Milieu nicht selbstverständlich – diese Selbstbeschreibung bestätigt. Trotz eines Übergewichts von der ÖVP nahestehenden Proponenten sind in den Reihen der Landschulerneuerung auch Vertreter des sozialdemokratischen Lagers. Dieser Pluralismus betraf nicht nur Parteizugehörigkeit sondern auch die Akzentuierung von Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsentwürfen. Hans Handl, der dem SPÖ-Lager zuzuordnen ist<sup>47</sup>, stimmte z.B. in der Krisendiagnose zu, betonte aber, dass die Zukunft nur in einem sozialen Fortschritt für den ländlichen Raum liegen könne. Ländliche Kulturarbeit war ihm ein Anliegen, durch ein Abschotten des Landes vor städtischen Einflüssen sei aber nichts zu erreichen:

„Wenn man nun behaupten wollte, durch den Einbruch des technischen und zivilisatorischen Fortschritts sei das kulturelle Leben der Dörfer zerstört worden, so befindet man sich in einem grundlegenden Irrtum, der am besten gekennzeichnet werden kann, wenn man von einer Umkehrung des Gesetzes von Ursache und Wirkung spricht. *Die Kultur auf dem Lande ist nicht deshalb in eine Krise gekommen, weil Schundliteratur, Mode, Kino, Radio, illustrierte Zeitschriften usw. auf das Land kamen, sondern deshalb, weil die Dämme der Kultur brüchig geworden waren. [...]. Die Kultur muß durch einen neuen Kulturwillen des gesamten Volkes allmählich wieder erstehen.* Wie sie aussehen wird, das können wir heute noch nicht sagen. Eine weitgehende Annäherung an die städtischen Verhältnisse ist als sicher vorherzusagen, weil in dieser Hinsicht nicht nur die schon erwähnten Neuerungen wirksam werden, sondern auch deshalb, weil sich der Fremdenverkehr, der Austausch der Bevölkerung bei Urlauben etc. durchaus als ausgleichender Faktor einschaltet. Ein Zurück kann es auch auf diesem Gebiete nicht geben.“<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Lang 1965a, S. 184.

<sup>47</sup> Hans Handl publizierte in den 1940er- und 1950er-Jahren in der sozialistischen ‚Freien Lehrerstimme‘ regelmäßig zu Landschulfragen. Vgl. z.B. Handl 1948b. Er nahm als Vizepräsident des Landesschulrates für Niederösterreich an der Ersten Landschultagung teil. Vgl. Lang 1948b, S. 242.

<sup>48</sup> Handl 1948a, S. 52.

Kritik an einseitig restaurativen Vorstellungen wurde also auch innerhalb der Bewegung geübt. In diesem Pluralismus lag einerseits eine Stärke der Landschulernerneuerung, konnte sie doch Integrationskraft über die Grenzen politischer Lager hinweg entfalten, andererseits bedingte er insgesamt eine ambivalentere Position zur Modernisierung.

## 6.2 Reformpädagogisch inspirierte Schulreform

In methodisch-didaktischer Hinsicht steht die österreichische Landschulreform in der Tradition der klassischen Reformpädagogik. Die Bemühungen um methodisch-didaktische Reformen lassen sich zu den drei Kernthemen *Arbeitsschule/Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler*, *Lebensnähe/Bodenständigkeit des Unterrichts* und *Ganzheitsgedanke/Gesamtunterricht* gruppieren.<sup>49</sup> Sie entsprechen damit Vorhaben, die schon die methodisch-didaktischen Reformen der Wiener Schulreform kennzeichneten<sup>50</sup>, und überhaupt für die klassische Reformpädagogik charakteristisch sind.<sup>51</sup>

Vor allem die ersten beiden Aspekte wurden dabei aus der Idee der ‚*Eigenständigkeit der Landschule*‘ – der diskursiven Konstruktion der Landschule als eigenen Typus von Schule – abgeleitet.<sup>52</sup> Die Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler wurde mit den besonderen schulorganisatorischen Gegebenheiten der Landschule in Verbindung gebracht.<sup>53</sup> Es sollte eine „Veredelung der Stillarbeit“ und „die Erreichung größerer Selbsttätigkeit und Spontaneität“<sup>54</sup> erzielt werden. Der Unterricht einer altersinhomogenen Gruppe in einem Raum durch eine Lehrperson – bisher als Not gesehen – sollte in Verbindung mit alternativen didaktischen Konzepten zur pädagogischen Tugend gewendet werden.<sup>55</sup> Das Konzept einer „dorfeigenen Schule“ sah die stärkere Berücksichtigung „*milieumäßiger* Gegebenheiten“, den „Einbau der Schule in die erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft, das stärkere Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule, ihr Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ vor.<sup>56</sup> Das reformpädagogische Prinzip eines Unterrichts, der von der Lebenswelt des Kindes ausgehen sollte, war in Österreich

<sup>49</sup> Vgl. Lang 1953, S. 21 ff.

<sup>50</sup> Vgl. Keim 1984, S. 270.

<sup>51</sup> Vgl. Oelkers 2005, S. 192 ff.

<sup>52</sup> Vgl. Lang 1948a, S. 16 f., 29 ff.; 1953, S. 10.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 14; 1953, S. 23.

<sup>54</sup> Ebd., S. 21.

<sup>55</sup> Vgl. ebd., S. 20.

<sup>56</sup> Lang 1953, S. 21; vgl. auch Schaperl 1947a, S. 16. Das Konzept der ‚dorfeigenen Schule‘ geht auf die Landschulreform-Debatte der 1920er Jahre zurück. Für einen Überblick vgl. Link 2002, S. 150 f. Auch hier zeigt sich eine Kontinuität über die NS-Zeit (vgl. Springenschmid 1939, S. 44) bis in die Nachkriegsjahre.

unter dem Schlagwort ‚*Bodenständigkeit*‘ schon fester Bestandteil des Schulreformdiskurses der 1920er Jahre.<sup>57</sup> Es ließ sich hier zwanglos mit tendenziell sozialrestaurativem Gedankengut verbinden, das den pädagogischen Wert der ländlichen Lebenswelt betonte, und damit Unterrichtsinhalte, deren Auswahl zunächst nur aus ihrer Kohärenz mit der schon gegebenen Welterfahrung des Kindes begründet wurde, normativ auflud.

Die Ablösung der überkommenen Fächergliederung durch *Gesamtunterricht* vor allem auch in der Volksschuloberstufe<sup>58</sup> sollte helfen, das Problem der häufigen Wiederholungen des Lehrstoffes in den Realien in jenen wenig gegliederten Schulen zu lindern, in denen mehrere Jahrgangsstufen zu einer Abteilung zusammengefasst waren. Im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚*dorfeigenen Schule*‘ bot Gesamtunterricht die Möglichkeit, Themen der ländlichen Lebenswelt zum Zentrum des Unterrichts zu machen<sup>59</sup> und ermöglichte so eine bessere Verankerung der erwünschten ländlichen Stoffe als ein nach Fächern gegliederter und vor allem auf einen Überblick über ein Fachgebiet ausgerichteter Unterricht. In der Diskussion wurde der Gesamtunterricht in etwas diffuser Weise mit dem „Ganzheitsgedanken in der Landschulerneuerung“ assoziiert – ein Stichwort, unter dem dann die „Schule im Ganzen der Geschlossenheit ländlichen und bäuerlichen Siedlungslebens“ ebenso verhandelt wurde wie die „Einführung ganzheitlicher Lese- und Schreibmethoden im Elementarunterricht“.<sup>60</sup>

Die österreichische Landschulerneuerung ist ein weiteres Beispiel dafür, dass – wie schon in anderen Zusammenhängen gezeigt<sup>61</sup> – nach 1945 an klassisch reformpädagogische Konzepte angeknüpft wurde. Diese konnten auch andernorts schon vor 1933(34) sowohl in progressiven als auch in restaurativen Kontexten auftauchen.<sup>62</sup> Spezifisch für die österreichische Situation nach 1945 ist aber, dass reformpädagogische Schulreform hier in ihrer Vorgeschichte in erster Linie sozialdemokratisch geprägte Schulreform war. Für die Landschulerneuerung nach 1945 führte das zu einer paradoxen Situation des Wollens und Nichtwollens. Einerseits wollte man an die Reformpädagogik der 1920er-Jahre anknüpfen, und zwar mit dem Hinweis, dass die bisherige Schulreformerarbeit ja nur den städtischen Schulen zugutegekommen sei, und dass es nun umso mehr an der Zeit sei, sich in der Reformarbeit dem ländlichen Schulwesen zuzuwenden.<sup>63</sup> Andererseits war man darauf bedacht, sich

---

<sup>57</sup> Vgl. Keim 1984, S. 270.

<sup>58</sup> Für die ersten Schuljahre war der Gesamtunterricht schon aufgrund der Lehrplanrevisionen der 1920er-Jahre etabliert worden. Vgl. Keim 1984, S. 270.

<sup>59</sup> Vgl. Müller 1954; Schmidberger 1954, S. 24 ff.

<sup>60</sup> Lang 1953, S. 67 f.

<sup>61</sup> Vgl. Dühlmeier 2004, S. 464 ff.

<sup>62</sup> Vgl. Rülcker 1998, S. 66.

<sup>63</sup> Vgl. Lang 1948a, S. 16 f.; kritisch dazu: Handl 1948a, S. 55.

von der Wiener Schulreform ausreichend abzugrenzen. Dies erfolgte, indem man – in Randbemerkungen und Andeutungen – darauf hinwies, dass die frühere Schulreform in verschiedener Hinsicht übertrieben habe, pädagogische Reform um der Reform Willen betrieben worden sei u.ä.<sup>64</sup> Demgegenüber hob man den ‚realistischen Charakter‘<sup>65</sup> der Landschulerneuerung hervor und proklamierte explizit eine Leistungssteigerung als Ziel der Landschulreform.<sup>66</sup>

Das Anknüpfen an die klassische Reformpädagogik unterminierte restaurative Tendenzen in zweierlei Hinsicht. – Einerseits mag gerade diese reformpädagogische Ausrichtung für viele Sympathisanten der Glöckelschen Reformen attraktiv gewesen sein und sie zur Mitarbeit bewogen haben. Hier ergibt sich eine Verbindung mit dem schon erörterten Aspekt der politischen Inhomogenität der Landschulerneuerung. Andererseits wurden mit der Betonung von Selbsttätigkeit und Spontaneität<sup>67</sup> auch Erziehungsziele gesetzt, die zur traditionellen auf Autorität und hierarchische Strukturen ausgerichteten ländlichen Erziehung *eo ipso* in Widerspruch standen.

### **6.3 Partielle Anerkennung von Modernisierung innerhalb eines restaurativen Paradigmas**

Die dritte Limitierung der sozial-restaurativen Ausrichtung der Landschulreform lag im Charakter ihrer gesellschaftspolitischen Ambitionen selbst begründet. Die sozial-restaurative Tendenz zeigt sich nämlich deutlicher in der Krisendiagnose als in wirklichen Zukunftsentwürfen. Wie eine ‚sozial restaurierte‘ Zukunft im Einzelnen aussehen sollte, wurde nicht ausgeführt. Dabei herrschte verbreitete Einigkeit darüber, dass die Antwort auf die Bedrohung der ländlichen Lebenswelt nicht in einer einfachen Rückkehr zu den alten Verhältnisse liegen konnte, sondern nur durch einen ‚Schritt vorwärts‘ zu erreichen sei.<sup>68</sup> Zukunftsambitionen kamen damit nicht umhin, Modernisierung partiell anzuerkennen, und das brachte sie in immanente Widersprüche. Der nicht unwichtigste Widerspruch betraf das Verhältnis zu technologischer Modernisierung in der Landwirtschaft. Diese hatte in Österreich gerade von den späten 1940er Jahren bis Mitte der 1960er Jahre eine unglaubliche Dynamik, so dass sie Arbeitstechniken und damit das Alltagsleben eines Bauernhofes innerhalb von ein bis zwei Dekaden von Grund auf veränderte.<sup>69</sup> Dieser Aspekt von Modernisierung wurde aber seitens der österreichischen

---

<sup>64</sup> Vgl. Drimmel 1959, S. 8 ff.

<sup>65</sup> Ebd., S. 8; vgl. auch Lang 1953, S. 39.

<sup>66</sup> Vgl. Drimmel 1959, S. 9; Lang 1948a, S. 22, 31.

<sup>67</sup> Vgl. Laireiter 1948, S. 145; Lang 1948a, S. 21.

<sup>68</sup> Vgl. Drimmel 1959, S. 13; Handl 1948a, S. 51; Lang 1948a, S. 27.

<sup>69</sup> Vgl. Sandgruber 2002, S. 336; Bruckmüller 2002, S. 428 f.

Landschulerneuerung nicht in Frage gestellt, ebenso wenig die Anpassung der ländlichen Haushalte an moderne technische und hygienische Standards.<sup>70</sup>

Von entscheidender Bedeutung war nicht zuletzt, dass die Landschulerneuerung tatsächlich auf eine nachhaltige Verbesserung der ländlichen Schulbildung hinarbeitete. Die neue Landschule sollte eine ‚*Leistungsschule*‘ sein.<sup>71</sup> Die Betonung landnaher Unterrichtsinhalte und die angestrebte Erziehung zum ländlichen Leben gingen einher mit einer strukturellen Verbesserung des ländlichen Schulwesens<sup>72</sup>, mit ambitionierten materialen Bildungszielen und Unterrichtsformen, die sich in formaler Hinsicht an der Befähigung der Schüler zum selbständigen Bildungserwerb orientieren wollten.<sup>73</sup> *Bildungsbeschränkung* lag allenfalls insofern vor, als man auf Inhalte, die nicht für die ländliche Berufs- und Lebenswelt relevant waren, ursprünglich wenig Wert legte. Nicht zuletzt lag der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen die längste Zeit außerhalb des Fokus der Landschulerneuerung. In Summe arbeitet man aber auf eine höhere Qualifizierung der nächsten Generation hin.

Meine vierte These besagt, dass der sozial restaurative Impetus der Landschulreform zeitlich begrenzt ist. Er wird im zeitlichen Verlauf immer undeutlicher, wobei sich im Einzelnen ein zeitlicher Trend und unterschiedlich akzentuierte Positionen einzelner Proponenten überlagern. Da ich mit dieser vierten These zugleich auf die chronologisch letzte Phase der Landschulerneuerung zu sprechen komme, soll sie im Folgenden in einem eigenen Abschnitt erörtert werden.

#### 6.4 Die Landschulerneuerung und die Bildungsexpansion

Die ursprünglichen Zielsetzungen der österreichischen Landschulerneuerung standen in Widerspruch zu den säkularen Trends. Der Rückgang des landwirtschaftlichen Arbeitskräftebedarfs infolge der Technisierung und Mechanisierung und die stetige Nachfrage nach Arbeitskräften durch einen boomenden Industrie- und Dienstleistungssektor führten zu einer beschleunigten Abwanderung aus dem ländlichen Raum, aber auch im ländlichen Raum selbst zu einer Abwanderung aus landwirtschaftlichen Berufen, so dass von einer geschlossenen dörflichen Gemeinschaft mit relativ homogener Erwerbsstruktur zu Beginn der 1960er Jahre nicht mehr die Rede sein konnte.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Göttlicher 2010, S. 211 f.

<sup>71</sup> Vgl. Handl 1948a, S. 53 f.; Lang 1948a, S. 22, 31; 1953, S. 25.

<sup>72</sup> Vgl. Lang 1953, S. 10 ff.; Lang 1965a, S. 186 ff.

<sup>73</sup> Vgl. Laireiter 1948, S. 145; Lang 1953, S. 70 f.; Schmidberger 1954, S. 9 f.

<sup>74</sup> Vgl. Bruckmüller 2002, S. 417 ff.; Hanisch 2002, S. 163; Sandgruber 2002, S. 193 ff.



Im Bildungsbereich machte sich nun eine von der ländlichen Bevölkerung selbst ausgehende Nachfrage nach Bildung bemerkbar<sup>75</sup> – eine beachtliche Trendwende, mussten doch die Proponenten des ländlichen Bildungswesens früher gerade ein eklatantes Desinteresse an Bildung beklagen. Diese Nachfrage betraf zunehmend auch höherwertige Schulabschlüsse und führte zunächst dazu, dass die Hauptschule auch im ländlichen Raum von einem immer höheren Anteil der 10- bis 14-jährigen besucht wurde.<sup>76</sup> Voraussetzung dafür war die Bereitschaft, Kinder in weiter entfernte zentrale Schulen zu schicken. Ein solcher Trend lief der Idee der ‚*dorfeigenen Schule*‘ zuwider. Zunächst widersprach er dem Idealbild einer in sich abgeschlossenen Symbiose zwischen Schule und Dorfgemeinschaft, zum anderen wuchs der Hauptschulsektor ja auf Kosten der Volksschuloberstufen, wodurch die ländliche Volksschule insgesamt quantitativ geschwächt wurde.<sup>77</sup>

Es wäre wohl eine Überschätzung der Wirkmächtigkeit der Landschulerneuerung, zu sagen, sie hätte diese Effekte selbst hervorgebracht. Mit Rückblick auf die unter dem Stichwort ‚partielle Anerkennung von Modernisierung‘ dargelegten Überlegungen drängt sich aber die Beobachtung auf, dass gerade die Forcierung einer umfassenderen Bildung der ländlichen Bevölkerung von der Landschulerneuerung ihrerseits angestrebt wurde.

Bemerkenswert ist nun eine weitere Wendung in der Geschichte der Landschulerneuerung, nämlich die *Reaktion* der Reformer auf die säkularen Trends, die ihren ursprünglichen Zielsetzungen zuwiderliefen. Sie verschlossen davor nicht die Augen, sahen aber angesichts dieser Trends ihre Mission auch nicht als gescheitert an, sondern nahmen einfach eine Umdefinition der Zielsetzung vor. Es kam dabei zu keinem schlagartigen Gesinnungswandel bei den Landschulreformern, sondern eher zu einem allmählichen Abschied vom restaurativen Paradigma. Er ist schon angelegt in der ursprünglichen weltanschaulichen Inhomogenität der Bewegung, und er wird vorbereitet durch eine Grundhaltung, die in der Selbstbeschreibung der Proponenten als „kritischer Realismus“ oder als „realistische Gesinnung“<sup>78</sup> bezeichnet wurde. Gemeint ist damit die Absicht, sich in der Reformarbeit nicht von Utopien,

---

<sup>75</sup> Vgl. Lang 1965a, S. 189; Schmidberger 1959, S. 81 ff.

<sup>76</sup> Die Hauptschule war eine Schule für die 5. bis 8. Schulstufe. Im städtischen Bereich war sie in zwei Klassenzüge mit unterschiedlichem Leistungsniveau differenziert, im ländlichen Bereich war die Hauptschule nur in zentralen Orten anzutreffen, wurde in der Regel einzügig geführt, bestand neben den Volksschuloberstufen und hatte so den Charakter einer „mittleren Auslaufschule“. Scheipl/Seel 1988, S. 36. 1947 besuchten österreichweit 56% der zehn- bis vierzehnjährigen eine Volksschuloberstufe, 34% die Hauptschule, der Rest die Mittelschule, bis 1965 sollte sich das Zahlenverhältnis zwischen Volksschuloberstufe und Hauptschule umkehren. Vgl. Lang 1965a, 187.

<sup>77</sup> Vgl. Schmidberger 1959, S. 81 ff.; 1965, S. 202 ff.

<sup>78</sup> Lang 1953, S. 39; vgl. Drimmel 1959, S. 8.



sondern von einem möglichst nüchternen Blick auf soziale und schulische Wirklichkeit lenken zu lassen.

Auf der siebenten österreichischen Landschultagung, die 1964 in Linz stattfand, war der Abschied vom sozial-restaurativen Paradigma dann weitgehend vollzogen. Strebte man ursprünglich die „eigenständige und bodenverwurzelte Landschule“ an, wurde als Ziel noch 1953 eine stärkere Berücksichtigung „*milieumäßiger* Gegebenheiten“, und der „Einbau der Schule in die erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft, das stärkere Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule, ihr Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ formuliert, so wandte sich ein Redner nun gegen eine „geistige Einengung auf den ländlich-bäuerlichen Lebenskreis“, und gegen eine Schule, die den Kindern statt des Weges in die Zukunft „den Weg in eine nicht mehr vorhandene Vergangenheit“ weise.<sup>79</sup> Die Landschule sollte nun nicht mehr „das ihre zum Rückgang der Landflucht beisteuern“, sondern die Kinder zum „Neulernen und Dazulernen“ befähigen, sodass sie „in dieser dynamischen Zeit bestehen und ihr Leben meistern können“.<sup>80</sup>

## 7 Resümee

In Bezug auf *Avantgarden*, denen der Thementeil dieses Jahrbuches gewidmet ist, heißt es, „dass [in der Moderne] die Ausrichtung an Tradition und Überlieferung zugunsten der Zukunftsorientierung an Bedeutung verliert. Weniger die kulturelle Kontinuität als die Herbeiführung einer besseren Zukunft“ sei das Ziel. Die österreichische Landschulerneuerung bietet ein Beispiel für eine Bewegung, in der kulturelle Kontinuität und Herbeiführung einer besseren Zukunft nicht unbedingt als einander widersprechende Möglichkeiten gedacht wurden. Die bessere Zukunft wurde zunächst gerade in der Sicherung der aktuell als bedroht erlebten kulturellen Kontinuität gesehen.

Die Landschulerneuerung war sicher nicht Avantgarde, sie konnte aber auch nicht einfach restaurative Bewegung sein. Die Ursachen dafür lassen sich letztlich zu zwei Komplexen zusammenfassen: eine innerlich widersprüchliche Haltung zu Modernisierung, die diese in Teilaspekten bejahte, in anderen Teilaspekten zu vormodernen Verhältnissen zurückkehren oder diese – soweit sie noch vorhanden waren – konservieren wollte; und die weltanschauliche Inhomogenität der Beteiligten, für die vielfach mehr der pädagogische Reformwille an sich als bestimmte gesellschaftspolitische Zielsetzungen im Vordergrund gestanden sein mögen.

---

<sup>79</sup> Böhm 1965, S. 224 f.

<sup>80</sup> Ebd.

Gerade diese letzte Überlegung bekommt besonderes Gewicht, wenn man sich die Deutlichkeit vor Augen führt, mit der man sich bei der Landschultagung 1964 von den Krisendiagnosen und Zukunftsambitionen von 1947 verabschiedete. Vielleicht ist die Lehre, die man an dieser Stelle aus der Geschichte der österreichischen Landschülerneuerung ziehen kann, die, dass man auf Krisendiagnosen und Zukunftsambitionen von Pädagogen nicht allzu viel geben sollte. Wenn diese Dinge einen zentralen Platz in pädagogischen Diskursen einnehmen, dann könnte das auch daran liegen, dass sie sich als Begründung für pädagogische Bemühungen anbieten; teils als Argumente, die strategisch eingesetzt werden, um Ressourcen für pädagogische Interventionen zu akquirieren, teils – auch ohne dass den Akteuren das bewusst sein müsste – als Selbstrechtfertigung für das eigene Tun. Der eigentliche Beweggrund für pädagogische Reformbemühungen könnte aber vielmehr ein intrinsisch pädagogischer Reformimpetus sein, der sich seine Existenzgründe erst sekundär in gesellschaftlichen Krisendiagnosen und Zukunftsambitionen sucht, und dem es daher auch nicht allzu schwerfällt, diese auszuwechseln, wenn sie ihre Aktualität verlieren.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Bäunard, August (1923): Die Erneuerung der Landschule. Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes. Wien.
- Böhm, Georg (1965): Land und Schule im Zwischenmilieu. In: Lang, Ludwig (Hg.): Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962. Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien, S. 219-225.
- Buchinger, Josef (1947): Die Landschulreform einmal anders gesehen. In: Österreichische Pädagogische Warte 35, S. 11-12.
- Drimmel, Heinrich (1959): Zehn Jahre Österreichische Landschülerneuerung. In: Lang, Ludwig (Hg.): Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Wien, S. 7-13.
- Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 25. November 1946, Z 40799-IV/15. Abgedruckt in Lang, Ludwig (Hg.) (1948): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 235 f.
- Handl, Hans (1948a): Pädagogische Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung auf dem Lande. In: Lang, Ludwig (Hg.): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der ersten österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 50-62.
- Handl, Hans (1948b): Was soll die neue Schule der ländlichen Bevölkerung bringen? In: Freie Lehrerstimme 54, H 4, S. 11.
- Hurdes, Felix (1948): Zum Geleit. In: Lang, Ludwig (Hg.): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der ersten österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 7-11.
- Korn, Ludwig (1924): Die Lösung der Landschulfrage. Eine Anregung mit besonderer Berücksichtigung der niederorganisierten Schulen. Wien.

- [Die] Lage der Landschulen im Lande Salzburg (1952). In: Freie Lehrerstimme 58, S. 46-48.
- Laireiter, Mathias (1948): Daltonplan und Landschule. In: Lang, Ludwig (Hg.): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der ersten österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 139-147.
- Lang, Ludwig (1948a): Die pädagogische Situation der österreichischen Landschulerneuerung. In: Lang, Ludwig (Hg.): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der ersten österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 13-32.
- Lang, Ludwig (Hg.) (1948b): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien.
- Lang, Ludwig (1953): Landschulerneuerung. Landschulplan. Wien.
- Lang, Ludwig (1965a): Die drei Phasen der österreichischen Landschulerneuerung. In: Lang, Ludwig (Hg.): Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962. Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien, S. 182-196.
- Lang, Ludwig (Hg.) (1965b): Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962. Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien.
- Müller, Hans (1954). Der Gesamtunterricht auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule. Wien.
- Pöschl, Josef F. (1939): Neubau der Landschule. In: Deutsche Bergschule 1, H. 3, S. 1-4; H. 4, S. 5-7; H. 5, S. 11-15.
- Reformabteilung des Unterrichtsamtes (1923): Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule. In: Volkserziehung 4, S. 1-13.
- Rottenmanner, Franz (1920): Die Landschule. Graz.
- Schauperl, Adolf (1947a): Die Meinung der Lehrerschaft über folgende Punkte der Problemstellung: IV. Landlehrer. V./3. Verbesserungen auf schulorganisatorischem Gebiet. V./4. Erzieherische Planung der Landschule. In: Unser Weg 2, H. 9, S. 11-20.
- Schauperl, Adolf (1947b): Landschule und bäuerliche Erziehung in der Gegenwart. In: Unser Weg 2, Sonderdruck „Landschulwesen“ zu H. 3/4, S. 2-8.
- Scheipl, Josef/Seel, Helmut (1988): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945-1987. Graz.
- Schleicher, Hans Leo (1935): Neues Österreich – Neue Landschule! In: Pädagogischer Führer 85, S. 92-95.
- Schmidberger, Gustav (1954): Die Landschule als Lebens- und Arbeitsschule. Wien.
- Schmidberger, Gustav (1959): Die Volksschuloberstufe im Sog der Hauptschule. In: Lang, Ludwig (Hg.): Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Wien, S. 74-96.
- Schmidberger, Gustav (1965): Die Entwicklung der österreichischen Landschule nach 1945. In: Lang, Ludwig (Hg.): Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962. Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien, S. 197-209.
- Springenschmid, Karl (1939): Die Bauernschule. Leipzig.

## Literatur

- Boyer, Ludwig (2000): Vom Schulboten zu Erziehung & Unterricht. 150 Jahre österreichische pädagogische Zeitschrift. Wien.
- Bruckmüller, Ernst (2002): Vom „Bauernstand“ zur „Gesellschaft des ländlichen Raumes“. Sozialer Wandel in der bäuerlichen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts. In: Ledermüller, Franz (Hg.): Geschichte der österreichischen Land- und Forstwirtschaft im 20. Jahrhundert. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien, S. 409-591.

- Burgstaller, Franz/Leitner, Leo (1987): Pädagogische Markierungen. Probleme, Prozesse, Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987). Wien.
- Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn.
- Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.
- Göttlicher, Wilfried (2010): Maiandacht und Sommergäste. Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in Österreichischen Erstlesebüchern, 1945-70 (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien. Online zugänglich unter: <http://othes.univie.ac.at/11329/>.
- Hanisch, Ernst (2002): Die Politik und die Landwirtschaft. In: Ledermüller, Franz (Hg.): Geschichte der österreichischen Land- und Forstwirtschaft im 20. Jahrhundert. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien, S. 15-189.
- Hanisch, Ernst (2005): Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien.
- Keim, Wolfgang (1984): Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. In: Die Deutsche Schule 76, S. 267-282.
- Link, Jörg-Werner (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim.
- Link, Jörg-Werner (2002): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hg.): Reformpädagogik. Band 1. Geschichte und Rezeption. Hohengehren, S. 139-184.
- Oelkers, Jürgen (<sup>4</sup>2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München.
- Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a., S. 50-82.
- Sandgruber, Roman (2002). Die Landwirtschaft in der Wirtschaft. In: Ledermüller, Franz (Hg.): Geschichte der österreichischen Land- und Forstwirtschaft im 20. Jahrhundert. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien, S. 191-408.
- Scheipl, Josef/Seel, Helmut (1988). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945-1987. Graz.
- Wagner, Karl (1998): Rosegger, Peter. In: Killy, Walter (Hg.): Killy Literaturlexikon. Bd. 10. Berlin, S. 9 ff.

## **Anschrift des Autors:**

Mag. Wilfried Göttlicher

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Abteilung Schule Bildung und Gesellschaft

Arbeitsbereich Historische und vergleichende Schul- und Bildungsforschung

Sensengasse 3a, 1090 Wien

Tel.: 43(1)4277 46754

Mobil (privat): 43(699)19238241

E-Mail: [wilfried.goettlicher@univie.ac.at](mailto:wilfried.goettlicher@univie.ac.at)

Patrick Ressler

## **Subjektiv repräsentativ. Jahresberichte von Schulgesellschaften als Quelle zur Erforschung historischer Internationalisierungsprozesse im Bildungsbereich\***

### **1 Einleitung**

International präsekte Organisationen spielen im Bildungsbereich eine herausgehobene Rolle. Weitreichend vernetzt, tragen viele von ihnen maßgeblich zur Verbreitung und zum Austausch von Personen, Ideen sowie anderen materiellen und immateriellen Gütern bei. Ihre Motivationen und Strategien sind dabei oft ebenso vielschichtig wie die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen ihres Engagements. Da formale Organisationen zu den „seit dem Mittelalter entstehenden innovativen Strukturen“ gehören, „die die Dynamik der Weltgesellschaft ermöglichen“ (Rudolf Stichweh), verwundert es nicht, dass sie angesichts einer der allgemeinen Wahrnehmung nach immer schnelleren Globalisierung zunehmend in den Blick der historischen Forschung geraten. Aus bildungsgeschichtlicher Sicht besonders interessant sind hier international aktive Schulvereine, Missionsgesellschaften und andere Akteure im Bildungsbereich. In Verbindung mit computergestützten Recherche-, Erhebungs- und Auswertungsverfahren ergeben sich spannende Forschungsperspektiven. Ein Beispiel sind länderübergreifende Personennetzwerke sowie andere Aspekte historischer Internationalisierungsprozesse, deren systematische Erforschung bis vor kurzem undenkbar war, weil relevantes Material oft sehr weit verstreut und für viele „traditionelle“ Ansätze historischer Bildungsforschung zu umfangreich ist.

---

\* Der Beitrag basiert auf dem 2003 bis 2007 von der DFG geförderten Projekt „Nationalerziehung und Universalmethode. Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Dieses Projekt untersuchte die komplexe Verschränkung der weltweiten Diffusion des sogenannten Bell-Lancaster-Systems und seiner kontextspezifischen Rezeption in Deutschland, Spanien, Argentinien und Indien. Vgl. Schriewer/Caruso 2005a. Vgl. auch Ressler 2010, insbesondere S. 201-224, S. 301-310.

In der Auseinandersetzung mit neuen Theorien und Methoden – in diesem Fall die soziale und historische Netzwerkanalyse sowie die datenbankgestützte Erfassung und Auswertung dafür relevanter Informationen – besteht indes die Gefahr, Zeit, Geld und andere Ressourcen in die Entwicklung von Konzepten zu stecken, die es in anderen Disziplinen schon gibt. Zwar kann man diese Konzepte meist nicht eins zu eins auf historische Sachverhalte übertragen, doch ist eine Anpassung oft einfacher als eine völlige Neuentwicklung. Hier setzt dieser Beitrag an. Er legt am Beispiel der weltweiten Verbreitung des sogenannten Bell-Lancaster-Systems in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dar, wie man Jahresberichte von Schulgesellschaften zur datenbankgestützten Erforschung historischer Internationalisierungsprozesse im Bildungsbereich nutzen kann. Dazu stellt der Beitrag zunächst (2.) das Bell-Lancaster-System vor. Danach (3.) skizziert er relevante Quellen. Im Zentrum stehen die Jahresberichte zweier Organisationen, die an der Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems wesentlich beteiligt waren. Dann (4. und 5.) stellt der Beitrag die Datenbank und die Kodierung vor, mit deren Hilfe die Informationen, die diese Quellen enthalten, erfasst und ausgewertet wurden. Anschließend (6.1) legt er mit der sozialen bzw. historischen Netzwerkanalyse einen konzeptionellen Rahmen dar, innerhalb dessen die Jahresberichte ausgewertet werden können. Nach der Vorstellung einer weiteren Analyseperspektive, die ich als „weltgeographische Gesichtsfelder“ bezeichne (6.2), fasst der Beitrag abschließend (7.) wichtige Ergebnisse zusammen. Insgesamt gilt das Hauptinteresse des Beitrags nicht dem Bell-Lancaster-System oder dem Für und Wider von Netzwerkanalysen in der bildungshistorischen Forschung. Der Fokus ist vielmehr ein quellenkundlicher: Mit den Jahresberichten von im Schulbereich tätigen Organisationen thematisiert der Beitrag eine Quelle, die über das 19. Jahrhundert hinaus in großer Zahl vorhanden ist, mit Blick auf ihr Potential zur Erforschung historischer Internationalisierungsprozesse im Bildungsbereich jedoch erst wenig genutzt wurde.

## 2 Das Bell-Lancaster-System

Das Bell-Lancaster-System war ein System für die Organisation von Elementarschulen. Seine Kernidee bestand darin, dass fortgeschrittenere Kinder ihre Mitschüler unterrichteten. Auf diese Weise, so der Anspruch, sollte es möglich sein, Hunderte von Schülern gleichzeitig mit nur einem einzigen Lehrer kostengünstig und effektiv zu unterrichten.<sup>1</sup>

Das Bell-Lancaster-System war eine besonders frühe weltweit verfügbare Ausprägungsform von Elementarschulerziehung, und damit eine jener Insti-

---

<sup>1</sup> Bell 1797; Lancaster 1803.

tutionen, die die moderne Welt prägen. Schon während es sich nach ersten Versuchen in London zu Beginn des 19. Jahrhunderts über ganz England zu verbreiten begann, setzte auch seine weltweite Verbreitung ein. Oft von höchsten Stellen in Staat, Kirche und Gesellschaft gefördert, gab es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf allen Kontinenten zigtausende von Bell-Lancaster-Schulen. Vielerorts erschien das System als ideale Lösung für das wachsende Bestreben, trotz materieller und personeller Knappheit mit der Einrichtung inklusiver Massenschulsysteme zu beginnen. Die Bewegung hinter der Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems wird bisweilen als „the most important single development in education in the first three decades of the nineteenth century“<sup>2</sup> bezeichnet.<sup>3</sup>

Die auf englischer wie internationaler Ebene wichtigsten Einzelinstanzen für das System waren zwei englische Schulgesellschaften, die British and Foreign School Society (BFSS) und die National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church (National Society), gegründet 1808/14 und 1811. Jeweils umfassend vernetzt, entwickelten sich beide Gesellschaften rasch zu Dienstleistern, die lokale Schulvereine, Missionsgesellschaften und andere Akteure im Schulbereich auf eine bereits erstaunlich professionelle Weise unterstützten, etwa indem sie Lehrer ausbildeten, finanzielle Hilfen für den Schulbau gewährten, Unterrichtsmaterialien bereitstellten und über ihre weitreichenden Kontakte eine Infrastruktur für den Austausch von Personen, materiellen Gütern und Informationen unterhielten. In England waren die BFSS und die National Society bis in die 1830er Jahre noch vor dem Staat die wichtigsten Einzelakteure im Schulbereich. Auch die weltweite Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems ist ohne sie nicht denkbar.<sup>4</sup>

### 3 Quellen

Die wichtigsten erhaltenen Quellen zur Arbeit der BFSS und der National Society im Allgemeinen und zu ihren über England hinausgehenden Aktivitäten im Besonderen sind die Jahresberichte beider Gesellschaften, die Kandidatenregister ihrer Zentralschulen für die Lehrerausbildung sowie im Fall der BFSS zusätzlich die „Quarterly Extracts from the Correspondence of the

---

<sup>2</sup> Kaestle 1973, hier S. 33.

<sup>3</sup> Schriewer/Caruso 2005b.

<sup>4</sup> Zur Rolle internationaler Organisationen im Allgemeinen vgl. Stichweh 2000. Zur BFSS und zur National Society vgl. Binns 1908; Burgess 1958; McGarry 1985; Ressler 2010.

British and Foreign School Society“ (Quarterly Extracts), vierteljährliche „Newsletter“ für Mitglieder und Unterstützer.<sup>5</sup>

Den umfassendsten Zugang bieten die im Zentrum dieses Beitrags stehenden *Jahresberichte*. Sie bestehen aus einem Berichtsteil, der die Aktivitäten des zurückliegenden Jahres zusammenfasst. Dem folgt ein umfangreicher Anhang – die Jahresberichte sind großenteils länger als 100 Seiten – mit zahlreichen Auszügen aus Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, offiziellen Statistiken und vielen anderen Quellen. Viel Raum beanspruchen Auszüge aus der Korrespondenz der beiden Gesellschaften, in denen Kontaktpersonen über Orte, Schulen und Akteure im Bereich der Schulerziehung berichten, die sie persönlich kannten oder aus anderen Quellen wussten. Über die unmittelbaren Kontaktpersonen der BFSS und der National Society hinaus erfahren wir also auch von deren weiterführenden Kontakten sowie Kontakten dieser Kontakte. Auslandsbezogene Nachrichten sind meist separat zusammengefasst. Aufgrund ihres seriellen Charakters sind die Jahresberichte besonders für die Untersuchung längerfristiger Entwicklungen geeignet.

Wie ist der Quellenwert der Jahresberichte einzuschätzen? Die BFSS und die National Society waren das, was man heute Nonprofit-Organisationen nennt, und als solche von Spenden abhängig. Angesichts der großen Zahl an Konkurrenzorganisationen innerhalb und außerhalb des Schulbereichs, die sich in England ebenfalls um Spenden bemühten – in England, ihrem Hauptbetätigungsfeld, warben beide Organisationen die Mittel für ihre Aktivitäten ein –, „vermarkten“ sie ihre Arbeit bereits auf eine erstaunlich professionelle Weise. Die Jahresberichte waren ein wesentlicher Bestandteil ihrer „Öffentlichkeitsarbeit“ und dienten vor allem der positiven Außendarstellung und Legitimation gegenüber unterschiedlichen „Stakeholdern“. <sup>6</sup> Sie helfen das offizielle Selbstbild und das gesellschaftliche Umfeld der beiden Gesellschaften erschließen, denn sie spiegeln die Vorstellungen, die die beiden Gesellschaften von den Erwartungen ihrer Stakeholder hatten. Welche Stakeholder dabei auf welche Weise „bedient“ werden, lässt jedoch nicht nur auf die subjektive Wahrnehmung der BFSS und der National Society schließen, sondern durchaus auch auf „reale“, von außen herangetragene Begründungsmuster und

<sup>5</sup> Annual Report of the British and Foreign School Society, Annual Report of the National Society, Quarterly Extracts from the Correspondence of the British and Foreign School Society. Die Kandidatenregister befinden sich in den Archiven der BFSS und der National Society: <http://www.bfss.org.uk/archive/>, <http://www.lambethpalacelibrary.org/content/cerc-collections>.

<sup>6</sup> Dies sind Akteure, die auf die eine oder andere Weise mit einer Organisation verbunden sind (bspw. Mitglieder und Spender; der Staat, der den gesetzlichen Rahmen erlässt und als Geldgeber, oder Kontrolleur fungiert; Konkurrenzorganisationen; die Öffentlichkeit). Zur „Selbstvermarktung“ der BFSS und der National Society vgl. Ressler 2010, insbesondere S. 246-283.



Legitimationszwänge. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Berichte die Wirklichkeit positiv überzeichnen. Misserfolge werden vielfach verschleiert bzw. beschönigt. Auch die Vielschichtigkeit von Entscheidungsprozessen sowie interne Konflikte kommen nicht zur Sprache bzw. werden so dargestellt, dass sie das positive Gesamtbild nicht stören.<sup>7</sup>

Trotz ihrer Selektivität und Tendenzhaftigkeit und trotz ihrer heterogenen Materialbasis sind die Jahresberichte insgesamt eine recht homogene Quelle, denn ihre über die Jahre konsistente Zweckbestimmung – Öffentlichkeitsarbeit und Werbung – verleiht dieser Heterogenität einen einheitlichen Rahmen. So ist davon auszugehen, dass beide Gesellschaften aus der Fülle an Briefen und anderen Materialien, mit der sie es jedes Jahr zu tun hatten, das veröffentlichten, was ihnen besonders wichtig bzw. einer effektiven Außendarstellung dienlich erschien. Daraus ergibt sich, was ich als „subjektive Repräsentativität“ bezeichne. Diese kann man, wie später deutlich wird, für die Untersuchung der Kontaktnetze der beiden Gesellschaften und das, was ich ihre „weltgeographischen Gesichtsfelder“ nenne, nutzen.

„Subjektive Repräsentativität“ bezieht sich natürlich nicht auf die Erkenntnismöglichkeiten historischer Forschung, denn „objektive“ Wissenschaft gibt es bekanntermaßen nicht. Vielmehr ist es eine Aussage über den Quellenwert der Jahresberichte: So lässt sich nicht mehr feststellen, ob das, was in den Berichten steht, tatsächlich repräsentativ für die Arbeit der BFSS und der National Society ist oder ob die beiden Gesellschaften ihre Berichte ausschließlich nach Werbegesichtspunkten zusammenstellten. Es ist bspw. nicht möglich, die Korrespondenzauszüge in den Jahresberichten auf ihre Repräsentativität zu überprüfen (bspw. gemessen an den tatsächlichen Kontaktpersonen sowie den Ländern, die diese behandelten), denn die tatsächliche Korrespondenz ist jeweils nur bruchstückhaft überliefert.<sup>8</sup> Ganz gleich, wie repräsentativ die Jahresberichte also für die tatsächlichen Aktivitäten sind, „subjektiv repräsentativ“ – aus Sicht der BFSS und der National Society – sind sie in jedem Fall: Sie sind repräsentativ für das nach außen kommunizierte Selbstbild der beiden Gesellschaften. Wie noch deutlich wird, muss man sich dieser „subjektiven Repräsentativität“ bewusst sein, um die Jahresberichte sinnvoll als Quelle zur Erforschung historischer Netzwerke und anderer Internationalisierungsphänomene zu nutzen.

Die Jahresberichte wurden für einen Zeitraum von fast vierzig Jahren ausgewertet, beginnend mit der Gründung der BFSS und der National Society.

---

<sup>7</sup> Vgl. bspw. den Bericht der BFSS von 1825, insbesondere S. 79-126: [http://books.google.de/books?id=jEluAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbgs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.de/books?id=jEluAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbgs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

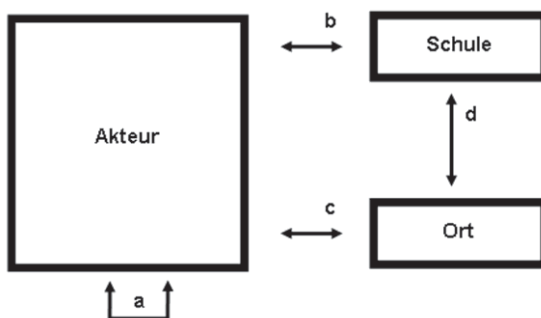
<sup>8</sup> Vgl. <http://www.bfss.org.uk/archive/>, <http://www.lambethpalacelibrary.org/content/cerccollections>.

Endpunkt war das Jahr 1850, denn wenngleich das Bell-Lancaster-System vielerorts noch praktiziert wurde, hatten beide Gesellschaften es zu diesem Zeitpunkt weitgehend aufgegeben.<sup>9</sup>

## 4 Datenbank

Da die Informationen, die die Berichte auf Tausenden von Seiten enthalten, für manuelle Auswertungen zu umfangreich sind, erfolgte die Informations-erfassung und -verarbeitung mit Hilfe einer Datenbank. Diese wurde im Rahmen des Projekts „Nationalerziehung und Universalmethode“ in Kooperation mit Experten von außerhalb der (historischen) Bildungsforschung konzipiert und eingerichtet. Insgesamt wurden rund 12.000 Datensätze angelegt. Man sollte eine Datenbank zwar in Auseinandersetzung mit konkreten Forschungsfragen konzipieren, gleichzeitig jedoch breit genug anlegen, um sie an unvorhergesehene Entwicklungen (bspw. Veränderung von Fragestellungen oder neue Quellenfunde) anzupassen und gegebenenfalls auch für andere Projekte nutzen zu können. Um zu verdeutlichen, wie dies bei „Nationalerziehung und Universalmethode“ gelöst wurde, wird die Datenbank im Folgenden als Ganzes vorgestellt, das heißt es kommen auch Aspekte zur Sprache, die über die Schwerpunkte dieses Beitrags hinausgehen.<sup>10</sup>

Die Grafik zeigt, dass in der Datenbank Informationen zu Akteuren, Schulen und Orten erfassbar sind.



**Abb. 1:** Datenbank „Nationalerziehung und Universalmethode“ – Datensätze und Verbindungsmöglichkeiten<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Zur englischen Bildungsgeschichte vgl. Sanderson 1995.

<sup>10</sup> Vgl. Elmasri/Navathe 2009. Die Ausführungen in diesem Abschnitt orientieren sich insgesamt stark am Projektbericht zu „Nationalerziehung und Universalmethode“ (Schriewer/Caruso 2005a) sowie an Ressler 2010, S. 301-310.

<sup>11</sup> Ressler 2010, S. 302.

Wie die Pfeile verdeutlichen, können für die Auswertung alle Datensätze miteinander verbunden werden: Verbindungen zwischen (a) einzelnen Akteuren, (b) Akteuren und Schulen, (c) Akteuren und Orten und (d) Schulen und Orten. Darüber hinaus kann man kodieren, worin diese Verbindungen jeweils bestehen. Beispiele für Verbindungen zwischen Akteuren untereinander sind: Akteure standen in Brief- oder persönlichem Kontakt/ waren gemeinsam Mitglieder in einer Organisation/ unterstützten sich mit Geld, Büchern und anderen Ressourcen. Beispiele für Verbindungen zwischen Akteuren und Schulen sind: Akteur war Lehrer/ Schüler/ Gründer einer Schule, Akteur besuchte oder unterstützte eine Schule, Akteur schickte Bücher, Geld oder andere Ressourcen an eine Schule. Beispiele für Verbindungen zwischen Akteuren und Orten sind: Akteur hielt sich an einem Ort auf/ reiste an einen Ort/ schickte Geld, Bücher oder andere Ressourcen an einen Ort.<sup>12</sup> Welche Informationen genau kodiert werden können, wurde in einem von mehreren Testläufen begleiteteten, deduktiv wie und induktiv gestalteten Abgleich zwischen den Quellen, den Analysedimensionen des Projekts „Nationalerziehung und Universalmethode“ und den technischen Möglichkeiten der Datenbank bestimmt.<sup>13</sup>

## 5 Datenkodierung, -speicherung und -auswertung

Da sich Fragestellungen und Analyseperspektiven im Lauf eines Projekts verändern können, sollte man sich unterschiedliche Wege offenhalten und Kodierung, Speicherung und Auswertung der Informationen trennen.<sup>14</sup> Für die einheitliche *Kodierung* der Informationen wurden für „Nationalerziehung und Universalmethode“ spezielle Codes entwickelt. Um auch die zeitli-

---

<sup>12</sup> Für eine Übersicht der kodierbaren Informationen vgl. auch [www.pr-forschung.de](http://www.pr-forschung.de) (Nonprofit-Marketing im Schulbereich – Datenbank – Datenkodierung).

<sup>13</sup> Vgl. Schriewer/Caruso 2005a. – Zum Vorgehen bei der Kategorienbildung vgl. bspw. Mayring 2010.

<sup>14</sup> Als Datenbank diene „Nationalerziehung und Universalmethode“ das mit unterschiedlichen Auswertungsprogrammen kompatible postgreSQL (<http://www.postgresql.org/>). Für *netzwerkanalytische Untersuchungen* wurde Ucinet 6 verwendet. Vgl. Borgatti/Everett/Freeman 2002. Hier ist seit der Einrichtung der Datenbank einiges passiert. Stellvertretend genannt sei hier VennMaker, ein auf die Analyse qualitativ erhobener Netzwerkdaten ausgerichtetes Tool zur Analyse und Darstellung sozialer Netzwerke (<http://www.vennmaker.com>). Bei *räumlichen Auswertungen*, die für das Projekt ebenfalls von Bedeutung waren, hier jedoch nicht vertieft werden, wurde ein Geographisches Informationssystem (GIS) genutzt. Um das GIS auf das Projekt abzustimmen, wurden folgende Programme genutzt: ArcGIS von ESRI: Hardwaredongle, ARcINFO, ARcIMS (Mapserver), Arc SDE und die Datenbank IBM DB2 UDB. Verschiedene Programme konnten über das *IBM Scholar Program* kostenlos bezogen werden.

che Dimension zu erfassen, bspw. im Hinblick auf die Entwicklung von Kontaktnetzen und die Veränderung des Berufs, des sozialen Status und anderer Attribute von Akteuren, musste zu jeder Information der *Gültigkeitszeitraum* kodiert werden. Um hier auch offene Zeitintervalle, mehrdeutige Zeitangaben in den Quellen oder Schätzungen seitens der Bearbeiter erfassen und auswerten zu können, wurde eine spezielle Eingabesyntax entwickelt. Schließlich musste zu jeder Information die genaue *Quellenangabe* kodiert werden. Die Erfassung der Daten erfolgte über eine standardisierte Eingabemaske. Eine durch alle Mitarbeiter einheitliche Kodierung wurde anhand vergleichender Probekodierungen sichergestellt.<sup>15</sup>

Um *Doppeleingaben* zu vermeiden – mehrere Mitarbeiter arbeiteten mitunter am selben Material –, war die Datenbank auf einem Server gespeichert, auf den alle Mitarbeiter gleichzeitig zugreifen konnten. Da sämtliche Eingaben somit allen Mitarbeitern jederzeit zugänglich waren, fiel sofort auf, wenn Informationen bereits erfasst waren. Eine Herausforderung war hier, dass Orte, Schulen und Personen in den Quellen oft in mehreren Schreibweisen auftauchten und daher die Gefahr bestand, dieselben Personen, Schulen und Orte als unterschiedliche zu behandeln. Solche abweichenden Schreibweisen wurden größtenteils manuell vereinheitlicht. Um bei der wiederholten Eingabe komplizierter Namen und Begriffe Tippfehler – und damit unbeabsichtigte Mehrfacheingaben – zu vermeiden, war zudem die Einrichtung einer Autovervollständigungsfunktion hilfreich.<sup>16</sup>

Die Heterogenität des Materials, mit dem „Nationalerziehung und Universalmethode“ arbeitete (umfangreiche Quellen- und Literaturbestände unterschiedlicher Qualität), erforderte noch weitere Kodierungsmaßnahmen. Dazu gehörte die Konzentration auf gesicherte Informationen, das heißt Informationen wurden nur dann in die Datenbank aufgenommen, wenn ihre Quelle ein vorab definiertes Mindestmaß an *Zuverlässigkeit* aufwies. Quellen und Literatur, die dieses Kriterium erfüllten, wurden dann anhand ebenfalls im Projekt festgelegter Kriterien auf einer Skala von 1 bis 6 weiter nach ihrem *Ausagepotential* klassifiziert.

Anhand solcher Maßnahmen kann man für jede Datenbankabfrage individuell bestimmen, welche Datensätze berücksichtigt werden. Es ist also möglich, gezielt bestimmte Akteure, Orte, Schulen, Kontaktarten usw. auszuwählen und zu kombinieren und dabei nach Quellen- und Literaturbeständen, Zeiträumen und „Zuverlässigkeitsstufen“ zu differenzieren. Insgesamt wurden bei der

---

<sup>15</sup> Vgl. Anm. 12.

<sup>16</sup> Wenig helfen auch diese Verfahren, wenn man es wie bei den Kandidatenregistern der BFSS und der National Society mit Allerweltsnamen zu tun hat und über keine weiteren Informationen verfügt. Hier kam es sicher zu vereinzelt Kodierungsfehlern.

Auswertung und Kodierung also qualitative und quantitative inhaltsanalytische Ansätze und Verfahren miteinander kombiniert.<sup>17</sup>

Da oft nicht absehbar ist, wie Forschungsfragen sich verändern und wofür gespeicherte Informationen noch gebraucht werden, sollte man sich auch bei der Kodierung von Informationen unterschiedliche Wege offenhalten. So ist es sinnvoll, bei der Informationserfassung nicht zu restriktiv zu sein und in zeitlich vertretbarem Umfang Informationen auch dann aufzunehmen, wenn sie über die anfängliche Forschungsfrage hinausgehen. Umfangreiche Quellen- und Literaturbestände erneut durchzugehen, sollte sich herausstellen, dass man bestimmte Informationen doch braucht, ist meist ungleich aufwändiger. Darüber hinaus sollte man Informationen zunächst möglichst genauso in die Datenbank aufnehmen, wie sie in den Quellen auftauchen (bspw. Titel und Berufsbezeichnungen oder, wie bei „Nationalerziehung und Universalmethode“, Bezeichnungen unterschiedlicher Unterrichtskonzepte). Datensätze für spezifische Fragestellungen aufzubereiten, ist erst der nächste Schritt. So ist es jederzeit möglich, eine unübersichtliche Begriffsvielfalt anhand konkreter Fragestellungen auf aussagekräftige Kategorien zu reduzieren und die Daten entsprechend zu rekodieren. Der umgekehrte Weg ist hingegen meist beschwerlich. „Nationalerziehung und Universalmethode“ unterschätzte diesen Aspekt zunächst, und so mussten die Mitarbeiter einige Zeit auf die erneute Auswertung großer Quellenbestände verwenden, als sich die ursprünglichen Analyseketten als nicht ausreichend erwiesen, die Informationen jedoch gleich anhand dieser Kategorien kodiert worden waren. Um die ursprüngliche Informationsvielfalt der Daten für etwaige Überarbeitungen zu erhalten, erfolgten alle weiteren Rekodierungen dann ausschließlich an Kopien der Originaldatensätze.<sup>18</sup>

Wichtig ist noch der Hinweis, dass auf dieser Grundlage generierte Auswertungsergebnisse nie „objektiv“ sind, ganz gleich, wie sorgfältig man arbeitet. Schon die Entscheidung, welche Informationen man überhaupt aufnimmt, bestimmt das Auswertungsergebnis nachhaltig. Des Weiteren kann auch die (Re-)Kodierung von Informationen die Auswertungsergebnisse beeinflussen, denn Daten anhand bestimmter Kategorien zu strukturieren, führt zwangsläufig zu einer künstlichen Typenbildung. Selbst kleine Veränderungen der Kategorien können die Auswertungsergebnisse erheblich verändern. Darüber täuscht die vermeintliche Objektivität von Tabellen und Grafiken oft hinweg.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Patentrezepte gibt es hier nicht. Vgl. zum Einstieg bspw. Mayring/Brunner 2010.

<sup>18</sup> Die Kodierungstabelle von „Nationalerziehung und Universalmethode“ (vgl. Anm. 12) zeigt bereits die überarbeiteten Kategorien.

<sup>19</sup> Vgl. Waldow 2001.

## 6 Netzwerkanalyse und weltgeographische Gesichtsfelder

### 6.1 Soziale und historische Netzwerkanalyse

Die Datenbank des Projekts „Nationalerziehung und Universalmethode“ ist so angelegt, dass man sie für unterschiedliche Auswertungsansätze nutzen kann. Einer davon ist die Netzwerkanalyse oder genauer: das Konzept des ego-zentrierten Netzwerks. Bevor ich diesen Ansatz vorstelle und dabei auf die Quellenproblematik der Jahresberichte eingehe, skizziere ich einige Grundpositionen der Netzwerkanalyse.<sup>20</sup>

Über die sozialwissenschaftliche Forschung hinaus ist Netzwerkanalyse in vieler Forschermunde. Im Zentrum stehen hier die Beziehungen zwischen Akteuren bzw. die Strukturen dieser Beziehungen, deren Entstehung sowie die daraus resultierenden Folgen für das Verhalten von Akteuren. Netzwerken wird für die Verbreitung von Wissen, Normen und Einstellungen, kulturellen Praktiken etc. sowie die Herausbildung (welt-)gesellschaftlicher Strukturen eine entscheidende Rolle zugeschrieben, und zwar unabhängig davon, ob Akteure wissen, dass sie zu einem Netzwerk gehören.<sup>21</sup>

In der historischen Netzwerkforschung gibt es inzwischen eine Reihe von Studien, die die Erkenntnisse der „klassischen“ sozialen Netzwerkanalyse aufnehmen und sensibel weiterentwickeln. Dabei werden vielfach auch die Grenzen historischer Netzwerkanalysen reflektiert, denn kaum eine historische Quelle wurde speziell für netzwerkanalytische Untersuchungen gemacht. Nacherhebungen sind meist schwierig, denn ab einer gewissen zeitlichen Distanz kann man keine Akteure mehr befragen. Die Untersuchung historischer Netzwerke und die „klassische“ soziale Netzwerkanalyse sind daher eng verbunden. Mit Blick auf Konzepte, Verfahren und Erklärungsanspruch bzw. -potential jedoch nicht immer deckungsgleich. Vor diesem Hintergrund hat sich – in Abgrenzung zur sozialen Netzwerkanalyse – inzwischen auch die Bezeichnung „historische Netzwerkanalyse“ etabliert. Allerdings gibt es weder *die* soziale noch *die* historische Netzwerkanalyse, denn beide Begriffe stehen für unterschiedliche Ansätze, die nicht immer widerspruchsfrei zueinander stehen.<sup>22</sup>

In Verbindung mit der Datenbank bietet der Netzwerkansatz begrifflich und analytisch einen Weg, um die Kontakte der BFSS und der National Society in

<sup>20</sup> Vgl. grundlegend Wasserman/Faust 1994; Stegbauer/Häußling 2010.

<sup>21</sup> Netzwerkteilnehmer müssen nicht Akteure sein. Auch Orte, Ereignisse usf. können Netzwerkteilnehmer sein. Vgl. Jansen 2003, S. 58.

<sup>22</sup> Vgl. etwa Reitmayer/Marx 2010; Padgett/Ansell 1993; Roldán Vera/Schupp 2005 sowie Müller/Neurath 2012. Vgl. auch die mittlerweile sechsteilige Reihe „Workshop Historische Netzwerkforschung“ sowie andere internationale Konferenzen wie „Network Analysis and History. Approaches, Tools, Problems“ (<http://www3.unil.ch/wpmu/reseaux2010>).

einer anders schwer möglichen Umfassendheit und Systematizität zu untersuchen. Doch wenngleich die Kontakte der beiden Gesellschaften eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Bell-Lancaster-Systems waren, hätten auch die besten Unterstützernetzwerke nicht viel genützt, wenn das System gleichzeitig nicht auf breiter Front so „vermarktet“ worden wäre, dass es über geographische und kulturelle Grenzen weithin anschlussfähig wurde. Es ist sogar fraglich, ob sich überhaupt irgendwelche größeren Netzwerke gebildet hätten.<sup>23</sup> Der Beitrag versteht die historische Netzwerkanalyse daher als einen von mehreren Ansätzen, die einander ergänzen.

**Die Netzwerke der BFSS und der National Society:** Welche netzwerkanalytischen Ansätze sinnvoll sind, hängt wesentlich von den Möglichkeiten der Netzwerkerhebung ab. Zentral ist hier eine sinnvolle Abgrenzung des Netzwerks, das heißt es muss definiert werden, welche Akteure zum Netzwerk gehören. Dies ist nur im Abgleich mit den verfügbaren Quellen möglich.

Im Fall der BFSS und der National Society waren die *Jahresberichte* die einzigen erhaltenen Quellen, die für den gesamten Untersuchungszeitraum von 1810 bis 1850 konsistent erhobene, vergleichbare Informationen zu den weltweiten Kontakten der beiden Gesellschaften enthalten. Reale Kontakt-netze zu ermitteln, war gleichwohl nicht möglich, denn wie bereits deutlich wurde, sind die Jahresberichte allenfalls „subjektiv repräsentativ“.

Dieses vermeintliche Manko kann man konstruktiv wenden. So lassen sich die Jahresberichte als Quelle für die Rekonstruktion ego-zentrierter Netzwerke nutzen, mit der BFSS und der National Society als Egos. Ein ego-zentriertes Netzwerk besteht aus (a) einem Akteur (Ego) und dessen unmittelbaren Kontakten, den sogenannten Alteri, (b) seinen Beziehungen zu diesen Alteri sowie deren Beziehungen (c) untereinander und (d) zu weiteren Alteri. Neben der Art der Beziehungen können auch Attribute der Netzwerkteilnehmer erhoben werden (bspw. Alter, Geschlecht, Beruf und anderes mehr). Eine gängige Erhebungsmethode ist die Befragung von Ego anhand sogenannter Namensgeneratoren und -interpretatoren. Mit den *Namensgeneratoren* werden die Personen erhoben, die zu Egos Netzwerk gehören. Dazu wird Ego nach seinen Beziehungen gefragt (bspw. „Wer sind Ihre Geschäftspartner?“ oder „Wer gehört zu Ihrem Freundeskreis?“). Zum Netzwerk gehört, wen Ego als Teilnehmer nennt. *Namensinterpretatoren* eruieren die weiterführenden Kontakte der Alteri sowie etwaige Verbindungen untereinander. Dazu wird Ego bspw. befragt, welche Beziehungen zwischen seinen Alteri und welche weiterführenden Kontakte seiner Alteri ihm bekannt sind. Auf diese Weise werden also auch Egos indirekte Kontakte erfasst. So erho-

---

<sup>23</sup> Ressler 2010.

bene Netzwerke sind höchst subjektiv, denn sie umfassen nur die Alteri, die Ego als wichtig *erachtet*. Ob die Alteri Ego ebenfalls zu ihrem Netzwerk zählen, steht auf einem anderen Blatt. Dies gilt auch für Egos Angaben zu den Beziehungen zwischen seinen Alteri sowie deren weiteren Vernetzung, denn wenn Ego der Meinung ist, zwei Alteri seien befreundet, muss dies nicht stimmen. Schließlich kann Ego wichtige Alteri auch vergessen oder verschweigen.<sup>24</sup>

Wenngleich man die BFSS und die National Society nicht mehr befragen kann, sind ihre Jahresberichte funktional mit Namensgeneratoren und Namensinterpretatoren vergleichbar, denn aufgrund ihrer „subjektiven Repräsentativität“ beantworten sie Fragen, die auch Namensgeneratoren und -interpretatoren stellen könnten:

„Welche Kontakte waren in Ihrer Auslandsarbeit während des vergangenen Jahres für Sie von Bedeutung bzw. welche befanden Sie der Veröffentlichung für wert? Von welchen Orten und Schulen wussten Sie über diese Kontakte? Von welchen Kontakten Ihrer unmittelbaren Kontaktpersonen wussten Sie? Welche weitergehenden Verbindungen dieser mittelbaren Kontakte waren Ihnen bekannt? Von welchen Akteuren, Orten und Schulen erfuhren Sie auf diese Weise?“<sup>25</sup>

Bei der Auswertung der Jahresberichte wurden ausnahmslos *alle* Informationen zu Akteuren, Orten und Schulen kodiert, die dort im Zusammenhang mit dem über England und Wales hinausgehenden Engagement beider Gesellschaften auftauchen. Dazu gehören sowohl jene Akteure, Orte und Schulen, zu denen die beiden Gesellschaften unmittelbar Kontakt hatten als auch solche, von denen sie über Korrespondenzpartner, Zeitungsberichte und andere Quellen nur indirekt wussten. Die Frage, ob sich diese Akteure, Orte und Schulen bewusst waren, dass die BFSS und die National Society von ihnen wussten, spielte für die Erfassung keine Rolle. Zu dieser „Totalerfassung“ gab es keine sinnvolle Alternative. Eine Vorauswahl nach „ergiebigem“ oder „unergiebigem“ Akteuren, Orten oder Schulen etwa schied aus, weil man damit die Schwerpunkte der bisherigen Forschung ungeprüft übernommen hätte. Insgesamt wurden so rund 12.000 Datensätze angelegt.

Natürlich gibt es noch andere Quellen, die Informationen zu den über England hinausgehenden Aktivitäten der BFSS und der National Society enthal-

---

<sup>24</sup> Vgl. Jansen 2003, S. 79-85.

<sup>25</sup> Hier ist einschränkend anzumerken: Im Unterschied zu ego-zentrierten Netzwerken, die durch die persönliche Befragung von Egos erhoben werden können, beruhen die Angaben zu den weitergehenden Verbindungen zwischen den Alteri der BFSS und der National Society, also die mit *Namensinterpretatoren* erhobenen Angaben, in der Mehrzahl der Fälle nicht auf bewussten Angaben der BFSS und der National Society. Vielmehr druckten die beiden Gesellschaften die Briefe, in denen sich weitergehende Verbindungen ihrer unmittelbaren Kontaktpersonen deutlich werden, lediglich ab.



ten (bspw. die genannten Kandidatenlisten der Lehrerbildungsschulen, die vereinzelt über außerenglische Einsatzorte von Absolventen berichten, sowie die teilweise erhaltene Korrespondenz prominenter Mitglieder oder die Forschungsliteratur). Diese Quellen für die Erhebung der Ego-Netzwerke der BFSS und der National Society mit den Jahresberichten zu kombinieren, wäre jedoch problematisch, weil dadurch Material vermischt würde, das oft nur zufällig überliefert ist, unsystematisch erhobene Informationen enthält oder seinerseits auf sehr heterogenen Quellen aufbaut (wie etwa die Forschungsliteratur). Die anhand der Jahresberichte mögliche saubere Netzwerkabgrenzung wäre damit nicht mehr gewährleistet, denn für diese weiteren Materialien gibt es insgesamt keine der „subjektiven Repräsentativität“ der Jahresberichte vergleichbare Klammer. Für die BFSS könnte man allenfalls noch die erwähnten „Quarterly Extracts“ heranziehen, denn diese sind nach ähnlichen Gesichtspunkten zusammengestellt wie die Jahresberichte.

Die weltweiten Ego-Netzwerke der BFSS und der National Society, die sich so erheben lassen, sind unterschiedlich groß. Im Netzwerk der *BFSS* befanden sich insgesamt rund 2000 Akteure. Während einige davon nur einmal auftauchen und über keine in den Jahresberichten dokumentierten weitergehende Kontakte verfügten, waren viele andere relativ gut vernetzt (Abb. 2). Die Namen aller dokumentierten Akteure samt der Zahl ihrer weiterführenden Kontakte finden sich im Internet. Dort sind auch die Abkürzungen in der Grafik aufgelöst.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Vgl. [www.pr-forschung.de](http://www.pr-forschung.de) (Nonprofit-Marketing im Schulbereich – Tabellen & Grafiken – Tabelle 5).



**Abb. 2:** Internationales BFSS-Ego-Netzwerk (ca. 1810-1850)<sup>27</sup>

Bereits diese grundsätzlichen Befunde sind in vielfacher Hinsicht interessant. Zunächst bieten sie ein relativ vollständiges Inventar der in den Jahresberichten dokumentierten auslandsbezogenen Kontakte der BFSS. Von vielen Verbindungen wusste die Forschung bislang nichts. Auch war die zentrale Stellung einiger in der Abbildung besonders prominenter Akteure bisher nicht bekannt.<sup>28</sup> Umgekehrt wusste die BFSS offenbar nicht über alle relevanten Akteure Bescheid, die die Forschung inzwischen kennt, bspw. mit Blick auf die Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems in Lateinamerika und Spanien.<sup>29</sup> Auch zu den weitreichenden internationalen Kontakten der Pariser *Société*

<sup>27</sup> Ressler 2010, S. 211.

<sup>28</sup> Bartle 1995; Revington 1983; Roldán Vera 2007; Tronchot 1972; Tschurennev 2008.

<sup>29</sup> Caruso 2009, 2010; Roldán Vera/Schupp 2005.

*pour l'instruction élémentaire* – diese betrieb die Verbreitung einer Variante des Bell-Lancaster-Systems und stand mit der BFSS in engem Kontakt – sagen die Jahresberichte fast nichts.<sup>30</sup> Schließlich lassen sich auf dieser Grundlage weitere Charakteristika von Ego-Netzwerken berechnen, wobei im Abgleich mit dem Quellenwert der Jahresberichte zu entscheiden ist, welche Berechnungen sinnvoll sind.<sup>31</sup>

Netzwerkanalytisch viel weniger ergiebig sind die Jahresberichte der *National Society*. Diese sind zwar genauso aufgebaut wie die Berichte der BFSS und erfüllen auch dieselben Aufgaben. Allerdings sind die über England hinausgehenden Kontakte der National Society nicht so dokumentiert, dass sich ein ähnlich komplexes Netzwerk erheben ließe. Das Ego-Netzwerk der National Society, das sich anhand der Jahresberichte erheben ließ, besteht aus lediglich rund 200 Akteuren, für die zudem nur wenige weiterführende Kontakte dokumentiert sind.<sup>32</sup>

Im Übrigen ist die obige Netzwerkgrafik in mehrfacher Hinsicht „unrealistisch“. So sind etwa unterschiedliche Intensitätsgrade sowie die Richtung der Kontakte nicht dargestellt, denn dazu waren die Informationen in den Jahresberichten der BFSS und der National Society nicht ausreichend konsistent. Auch war nicht immer ersichtlich, über wen bzw. aus welchen Quellen Akteure voneinander wussten.<sup>33</sup> Darüber hinaus zeigen die Grafiken *alle* auslandsbezogenen Kontakte, die in den Jahresberichten über einen Zeitraum von rund vierzig Jahren dokumentiert sind. Dass sich die Netzwerke ständig veränderten, weil Kontakte hinzukamen oder einschliefen, ist also nicht berücksichtigt. Diesen Veränderungsaspekt könnte man verdeutlichen, indem man das Gesamtnetzwerk in Teilnetze aufteilt. Allerdings ist hier zu beachten, dass aus den Jahresberichten oft nicht hervorgeht, wann genau bestimmte Kontakte stattfanden. Soweit verfügbar, wurden entsprechende Angaben zwar erfasst (bspw. das Datum von Briefen), für eine systematische Auswertung reicht dies jedoch nicht. Die einzige konsistent erfassbare Berechnungsgrundlage ist hier das Berichtsjahr. Entsprechende Teilnetzwerke zeigten dann also nicht an, wann Kontakte tatsächlich stattfanden, sondern wann sie in den Jahresberichten erscheinen.

Grundsätzlich sind alle Entscheidungen darüber, welche Informationen man wie visualisiert, ebenso Teil der Interpretation wie die Gestaltung und die Anordnung einzelner Elemente. Angesichts der Vielfalt von Visualisierungs-

---

<sup>30</sup> Vgl. die Berichte der Société: *Journal d'éducation*.

<sup>31</sup> Vgl. Wolf 2010.

<sup>32</sup> Vgl. [www.pr-forschung.de](http://www.pr-forschung.de) (Nonprofit-Marketing im Schulbereich – Tabellen & Grafiken – Tabelle 6 und Abbildung 17).

<sup>33</sup> Um auch solche Kontakte zu erfassen, wurde die Kodierungsmöglichkeit „A hatte Kenntnis von B“ genutzt. Vgl. Anm. 12.

möglichkeiten (unterschiedliche Symbole, Farben, Linienarten und -stärken für unterschiedliche Netzwerkteilnehmer, Kontaktarten und -intensitäten etc.) ist hier jedoch wichtig, eine Grafik nicht zu überfrachten. Visualisierungen müssen übrigens nicht erst am Ende einer Netzwerkanalyse stehen. Schon während des Forschungsprozesses können sie Hypothesen generieren oder überprüfen helfen. Im vorliegenden Fall ließen sich bspw. auch Fehler, die bei der Einrichtung der Datenbank und der Kodierung von Informationen auftraten, erkennen – etwa wenn in einer Grafik Akteure verbunden waren, von denen klar war, dass sie niemals Kontakt hatten.<sup>34</sup>

## 6.2 Weltgeographische Gesichtsfelder

Über Netzwerkuntersuchungen hinaus ist die Datenbank auch für andere relevante Auswertungsansätze konzipiert. Dazu gehört, was ich weltgeographische Gesichtsfelder nenne. So konnte anhand der Jahresberichte untersucht werden, über welche Weltregionen, Länder und andere Orte die BFSS und die National Society informiert waren oder genauer: was von diesem Wissen sie der Veröffentlichung für wert befanden. Dabei handelt es sich sowohl um Orte, an denen sie selbst auf irgendeine Weise aktiv waren als auch um solche, von denen sie lediglich Kenntnis hatten. Damit lassen sich bspw. für die Entwicklung von Internationalität wichtige geographische Referenzpunkte relevanter Akteure und deren Verschiebung ermitteln. Den Eigenheiten der Jahresberichte entsprechend sind auch die dafür relevanten Informationen „subjektiv repräsentativ“.<sup>35</sup>

Um die weltgeographischen Gesichtsfelder der BFSS und der National Society zu bestimmen, wurde zunächst (1) ermittelt, zu welchen Weltregionen, Ländern und Orten die Jahresberichte überhaupt Informationen erhalten. Auf dieser Grundlage wurde (2) die *Kontinuität* der Berichterstattung untersucht. Das heißt es wurde ermittelt, welche Orte in wie vielen der rund vierzig ausgewerteten Jahrgänge genannt werden. Da dies noch nichts über den Umfang der Informationen zu einem Ort aussagt, wurde in einem nächsten Schritt (3) die durchschnittliche *Informationshöhe* erfasst. Dazu wurde die Summe aller kodierten Informationen zu einem Ort ermittelt und durch die Anzahl der Jahresberichte, in denen der Ort auftaucht, dividiert. Hier wurde deutlich, dass die Jahresberichte zu etlichen Orten nur wenige Informationen enthalten, obwohl diese Orte in vielen Jahrgängen auftauchen. Demgegenüber gibt es zahlreiche Orte, die in wenigen Berichten auftauchen, dort jedoch recht ausführlich behandelt werden. Zu nennen sind noch jene Orte, die in vielen Jahrgängen vorkommen *und* jeweils intensiv besprochen werden. In einem letzten Schritt wurde (4) die *Streuung* der Informationen ermittelt, d.h.

<sup>34</sup> Vgl. Krempel 2005.

<sup>35</sup> Zu diesem Abschnitt insgesamt vgl. Ressler 2010, S. 216-224.

es wurde untersucht, wie die zu den einzelnen Orten verfügbaren Informationen über die Berichtsjahre, in denen diese Orte auftauchen, verteilt sind. Es macht einen Unterschied, ob Informationen gleichmäßig über die Berichtsjahre verteilt sind oder ob ein Ort einmal sehr ausführlich beschrieben, danach aber nur noch kurz genannt wird. Um die Präsenz einzelner Orte in den weltgeographischen Gesichtsfeldern der BFSS und der National Society einzuschätzen, wurden Kontinuität, Informationshöhe und Streuung zusammen berücksichtigt.

Wie bei den Netzwerken sind die Jahresberichte auch bei den weltgeographischen Gesichtsfeldern unterschiedlich ergiebig. So war das Gesichtsfeld der BFSS mit rund 120 Ländern und Regionen auf allen fünf Kontinenten recht groß, das der National Society mit 23 sehr klein.<sup>36</sup> Anders als die BFSS, die in allen untersuchten Jahresberichten Nachrichten aus dem Ausland brachte, war dies bei der National Society nur in 15 von 39 Berichten der Fall. Da die *Informationshöhe* zudem meist sehr gering war, konnte auch die *Streuung* nicht berechnet werden. Demgegenüber sind die Befunde zur BFSS eine reiche Quelle. So wird etwa deutlich, dass die Veränderungen im weltgeographischen Gesichtsfeld der BFSS in vielen Fällen (welt-)politische Entwicklungen widerspiegeln. Die BFSS war also offenbar recht gut über lokale Entwicklungen informiert.<sup>37</sup>

Wenngleich die Befunde zu den weltgeographischen Gesichtsfeldern der National Society insgesamt also ähnlich dünn sind wie bei den Netzwerken – wenigstens im Vergleich zur BFSS –, sind sie gleichwohl nicht wertlos. Zum einen (1) wurden die Jahresberichte der Gesellschaft selbst hinsichtlich dieser vergleichsweise wenigen Informationen noch nicht systematisch ausgewertet. Darüber hinaus (2) untermauern die Befunde einen generellen Eindruck empirisch: Obwohl die National Society international weitaus umfassender vernetzt war als ihre Jahresberichte verraten, maß sie diesem Aspekt in ihrer Selbstdarstellung keine große Bedeutung bei. Bedenkt man, dass sie ihre Arbeit bereits recht professionell vermarktete, um Spenden zu generieren, und die Jahresberichte eines ihrer wichtigsten PR-Medien waren, lässt dies Rückschlüsse auf die wichtigste Zielgruppe der National Society zu, das Anglikanische Establishment. Hätte das internationale Argument dort „gezogen“, hätte die Gesellschaft es sicher besser genutzt. Denkbar ist aber auch

---

<sup>36</sup> Aufgrund der Kodierung (vgl. Anm. 12) wäre es möglich, bis auf die Ebene einzelner Ortschaften hinunterzugehen. Eine systematische Auswertung war jedoch nicht möglich, weil etwa in kolonialen Kontexten die Bezeichnungen von Missionsstationen und Orten teilweise nicht eindeutig sind und eine konsistente Zuordnung oft nicht möglich war. Dies gilt auch für Schulen.

<sup>37</sup> Vgl. [www.pr-forschung.de](http://www.pr-forschung.de) (Nonprofit-Marketing im Schulbereich – Tabellen und Grafiken – Tabellen 7-9 und Abbildungen 18-22).

eine „Arbeitsteilung“ mit Missionsgesellschaften wie der Church Missionary Society, die bei der Ausbildung von Missionslehrern mit der National Society kooperierten: Während sich die Missionsgesellschaften um das Ausland kümmerten, konzentrierte sich die National Society auf das „heimatliche“ Geschäft. In jedem Fall untermauern die Befunde zur National Society ein Selbstverständnis, das sich hauptsächlich aus der Arbeit in England und Wales speiste.<sup>38</sup> Auf der Ebene dieser „subjektiven Repräsentativität“ sind die Netzwerke und die weltgeographischen Gesichtsfelder der beiden Gesellschaften dann auch wieder vergleichbar.

## 7 Schluss

Am Beispiel der weltweiten Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beleuchtet der Beitrag Möglichkeiten für den Einsatz datenbankgestützter Verfahren der Sammlung, Speicherung und Auswertung von Daten, die in der historischen Bildungsforschung relativ neu sind und zur Erhellung historischer Internationalisierungs- bzw. Globalisierungsprozesse im Bildungsbereich beitragen können. Im Zentrum stand die Erschließung der Jahresberichte der beiden in weltweiter Perspektive wichtigsten Organisationen hinter der Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems als Quelle für entsprechende Untersuchungen.

Der Beitrag zeigt, dass die Jahresberichte der BFSS und der National Society eine reichhaltige Quelle sind, um systematisch und theoretisch fundiert neue Erkenntnisse über die Arbeit und das Selbstverständnis sowie das gesellschaftliche Umfeld der beiden Organisationen zu generieren. So konnten (1) erstmals relativ vollständige Inventare der Orte und Kontakte sowie der weitergehenden Verbindungen dieser Kontakte erstellt werden, die in den Jahresberichten mit Blick auf das über England und Wales hinausgehende Engagement beider Gesellschaften dokumentiert sind. Aufgrund ihrer „subjektiven Repräsentativität“ eignen sich die Jahresberichte zudem (2) zur Untersuchung der weltweiten Kontaktnetze und der weltgeographischen Gesichtsfelder der BFSS und der National Society. Hier können sie die Funktion von Namensgeneratoren und -interpretatoren übernehmen und damit die Abgrenzung egozentrierter Netzwerke leisten. Die Netzwerke und die weltgeographischen

---

<sup>38</sup> Ressler 2010, S. 65-70, S. 246-283. Schon aufgrund personeller Vernetzungen ist ein weit intensiverer Austausch zu vermuten als die Jahresberichte offenbaren. Vgl. etwa *Proceedings of the Church Missionary Society for Africa and the East* und die dort sowie in den Jahresberichten der National Society abgedruckten Verzeichnisse der Vorstandsmitglieder und Unterstützer. Kombiniert mit den Angaben aus den Berichten anderer relevanter Akteure würden sich hier ebenfalls datenbankgestützte Netzwerkanalysen anbieten.

Gesichtsfelder der BFSS und der National Society empfehlen sich darüber hinaus (3) als Ansatzpunkte, um bei „auffälligen“ Orten oder Akteuren gezielt weiter zu forschen. Schließlich (4) eignen sich die Inventare der Kontakte der BFSS und der National Society auch für einen automatisierten Abgleich mit jenen großen Datenmengen, die im Rahmen von „Nationalerziehung und Universalmethode“ anhand anderer Quellen sowie der umfangreichen Forschungsliteratur in die Datenbank aufgenommen wurden. Aufgrund ihrer Heterogenität und Lückenhaftigkeit konnten sie jedoch nicht für die Rekonstruktion der Ego-zentrierten Netzwerke und der weltgeographischen Gesichtsfelder herangezogen werden. Solche Abgleiche können aufschlussreiche Verbindungen zwischen Akteuren aufdecken, die anders wohl nicht entdeckt worden wären. Über die Bell-Lancaster-Forschung hinaus sind diese Befunde (5) insofern interessant, als das, was zum Quellenwert der Jahresberichte der BFSS und der National Society gesagt wurde, auch für die Geschäftsberichte vieler anderer Organisationen im Bildungsbereich gilt.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Annual Report of the British and Foreign School Society.  
 Annual Report of the National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church Throughout England and Wales.  
 Bell, Andrew (1797): *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras*. London.  
 Journal d'éducation [ab 1829 Bulletin de la Société pour l'introduction élémentaire, ab 1842 Journal d'éducation populaire].  
 Lancaster, Joseph (1803): *Improvements in Education*. London.  
 Proceedings of the Church Missionary Society for Africa and the East.  
 Quarterly Extracts from the Correspondence of the British and Foreign School Society.

### Literatur

- Bartle, George F. (1995): The Role of the Ladies Committee in the Affairs of the British and Foreign School Society. In: *Journal of Educational Administration and History* 27, S. 51-61.  
 Binns, Henry Bryan (1908): *A Century of Education, Being the Centenary History of the British and Foreign School Society 1808-1908*. London.  
 Borgatti, S.P./Everett, M.G./Freeman, L.C. (2002): *UCINET 6 for Windows. Software for Social Network Analysis. User's Guide*. Harvard.  
 Burgess, Henry James (1958): *Enterprise in Education. The Story of the Work of the Established Church in the Education of the People Prior to 1870*. London.  
 Caruso, Marcelo (2009): *Imperial Connections, Entangled Peripheries: Cadiz and the Latin American Monitorial Schools*. In: Steiner-Khamsi, Gita/Chisholm, Linda (Hg.): *South-South Cooperation in Education and Development*. New York, S. 17-38.  
 Caruso, Marcelo (2010): *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Frankfurt.



- Elmasri, Ramez A./Shamkant, B. Navathe (<sup>3</sup>2009): Grundlagen von Datenbanksystemen. München.
- Jansen, Dorothea (<sup>2</sup>2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Opladen.
- Kaestle, Carl F. (1973): Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History. New York.
- Krempel, Lothar (2005): Visualisierung komplexer Strukturen. Grundlagen der Darstellung mehrdimensionaler Netzwerke. Frankfurt.
- Mayring, Philipp (<sup>11</sup>2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (<sup>3</sup>2010): Qualitative Inhaltsanalyse In: Frieberthshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenkel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 323-333.
- McGarry, Kevin John (1985): Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The Evolution of an Educational Organization from 1798 to 1846, PhD thesis. University of Wales.
- Müller, Albert/Neurath, Wolfgang (2012): Historische Netzwerkanalysen. Innsbruck [=Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 23 (2012): 1].
- Padgett, John F./Ansell, Christopher K. (1993): Robust Action and the Rise Medici, 1400-1434. In: American Journal of Sociology 98, S. 1259-1319.
- Reitmayer, Morten/Marx, Christian (2010): Netzwerkansätze in der Geschichtswissenschaft. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 869-880.
- Ressler, Patrick (2010): Nonprofit-Marketing im Schulbereich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert. Frankfurt.
- Revington, Carol E.F. (1983): The Kildare Place Society: Its Principles and Policy. Dublin.
- Roldán Vera, Eugenia (2007): Export as Import. James Thomson's Civilising Mission in South America, 1818-1825. In: Roldán Vera, Eugenia/Caruso, Marcelo (Hg.): Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. Frankfurt, S. 231-276.
- Roldán Vera, Eugenia/Schupp, Thomas (2005): Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early Independent Spanish America. In: Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hg.): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig, S. 58-93.
- Sanderson, Michael (1995): Education, Economic Change and Society in England, 1780-1870. Cambridge.
- Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (2005a): Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft über das Projekt zum Thema „Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert“. Berlin.
- Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hg.) (2005b): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig.
- Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hg.) (2010): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (2000): Zur Genese der Weltgesellschaft – Innovationen und Mechanismen. In: ebd. (Hg.): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt, S. 245-267.
- Tronchot, Robert Raymond (1972): L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire. Le Mans.
- Tschurennev, Jana (2008): Pedagogy and Civilizing Mission: The Monitorial System of Education in India and Britain, 1789-1840, Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wasserman, Stanley/Faust, Katherine (1994): Social Network Analysis: Methods and Applications. Cambridge.



Waldow, Florian (2001): The Suggestive Power of Numbers: Some Remarks on the Problem of the Accuracy of Quantitative Indicators in Comparative Historical Research. In: Historical Social Research 26, H. 4, S. 125-140.

Wolf, Christof (2010): Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 471-483.

### **Anschrift des Autors:**

Dr. phil. Patrick Ressler  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Historische Bildungsforschung  
Unter den Linden 6 [GS 7], 10099 Berlin  
Tel.: 030 2093 4102  
E-Mail: resslerp@hu-berlin.de

### **Privatanschrift:**

Hochkirchstraße 2, 10829 Berlin  
Tel.: 0176 38497193  
E-Mail: patrickressler@gmx.net



Anna Stisser / Anne Hild / Basil Ell /  
Christoph Schindler

## **Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung. Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen**

### **1 Einleitung**

Seit einigen Jahren stehen zunehmend große Mengen digitalisierter Quellen – Artefakte, große Konvolute, bisher schlecht zugängliche, ältere Literatur – aus unterschiedlichen Entstehungskontexten und Erschließungsprojekten für die (bildungshistorische) Forschung zur Verfügung, teilweise sind sie bereits mit wertvollen Informationen (Metadaten<sup>1</sup>) angereichert. Obwohl bereits etablierte Software für die qualitative und quantitative Auswertung von (textförmigen) Daten vorhanden ist, stehen ForscherInnen gerade bei solchen Quellen vor neuen, akuten Problemlagen: Wie können die großen Mengen digitaler Ressourcen verwendet werden, ohne die bereits vorhandenen relevanten Metadaten zu verlieren? Wie kann die Software – gerade angesichts standardisierter Datenmassen – an individuelle Anforderungen und Eigenschaften der Daten angepasst werden? Wie kann die Zusammenarbeit zwischen ForscherInnen verschiedener parallel oder zeitversetzt angesetzter Forschungsprojekte mit unterschiedlichen Forschungsfragen gestärkt werden? Wie kann die – zeitaufwändige – Erschließung und Aufbereitung der Daten in einer Art wissenschaftlicher Wertschöpfungskette weiterhin fruchtbar bleiben? Und schließlich: Inwiefern kann eine Qualitätsprüfung dieser großen Mengen an Daten nachhaltig gesichert werden?

Sichtbar wird bereits durch diese Fragen der Bedarf an neuartigen Forschungswerkzeugen zur Bewältigung dieser massenhaft vorliegenden Daten gerade auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften; dies schlägt sich darüber hinaus auch in den Förderprogrammen der DFG<sup>2</sup> und den Empfeh-

---

<sup>1</sup> Als Metadaten werden diejenigen Daten bezeichnet, die Informationen über je ein Datum liefern, aber nicht Teil dieses Datums sind. Bei den Lexika und Lemmata sind dies vor allem bibliographische Daten.

<sup>2</sup> Vgl. DFG 2006.

lungen des Wissenschaftsrats<sup>3</sup> nieder. Eine Lösung bieten erweiterbare, flexible und virtuelle Forschungsumgebungen, die neben der Auswertung und Organisation von Daten ebenso die Interaktion und Kollaboration von ForscherInnen ermöglichen.<sup>4</sup>

Für die Entwicklung solcher Forschungsumgebungen wird die Zusammenarbeit von EntwicklerInnen und ForscherInnen und der Bezug auf ganz konkrete Forschungsinteressen und Datensätze als notwendig erachtet, um konkreten Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden zu können.<sup>5</sup> Hier setzt die Entwicklung einer Virtuellen Forschungsumgebung (VFU)<sup>6</sup> für die Historische Bildungsforschung auf Basis von Semantic MediaWiki (SMW)<sup>7</sup> für die kollaborative Analyse von umfangreichen digitalisierten Textkorpora<sup>8</sup> an, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

---

<sup>3</sup> Vgl. Wissenschaftsrat 2011.

<sup>4</sup> Vgl. Schindler/Ell/Rittberger 2013, S. 256.

<sup>5</sup> Vgl. Carusi/Reimer 2010.

<sup>6</sup> Was virtuelle Forschungsumgebungen genau umfassen und beinhalten, wird noch diskutiert, wie Brink u.a. (2012) zeigen. In enger Auffassung verstehe man darunter bloß die Hard- und Software, die als Werkzeug etwas ermöglicht, in weiterer Auffassung aber das ganze Netz aus ForscherInnen, Hard- und Software, aber auch von Forschungsinstituten, DrittmittelgeberInnen und NachnutzerInnen. Bei Brink u.a. wird die weite Perspektive in foucaultscher Diktion mit einem Dispositiv verglichen. Vgl. ebd., S. 308-314. Wir lehnen uns für diesen Bericht an eine Definition an, die eine VFU beschreibt als „Arbeitsplattform, die eine kooperative Forschungstätigkeit durch mehrere Wissenschaftler an unterschiedlichen Orten zu gleicher Zeit ohne Einschränkungen ermöglicht. Inhaltlich unterstützt sie potentiell den gesamten Forschungsprozess – von der Erhebung, der Diskussion und weiteren Bearbeitung der Daten bis zur Publikation der Ergebnisse – während sie technologisch vor allem auf Softwarediensten und Kommunikationsnetzwerken basiert“ (AG Virtuelle Forschungsumgebungen 2011). Konkret meinen wir im Folgenden mit VFU die im Projekt erstellte, internetbasierte Forschungsplattform.

<sup>7</sup> SMW ist eine Erweiterung der – u.a. bei Wikipedia verwendeten – Software Media Wiki, die es erlaubt, Relationen semantisch zu beschreiben, s. <http://www.semantic-mediawiki.org>.

<sup>8</sup> Die von der DFG unter dem Titel „Förderung der Entwicklung einer Virtuellen Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung mit Semantischer Wiki-Technologie – Semantic MediaWiki for Collaborative Corpora Analysis“ im Bereich Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme (LIS) geförderte Virtuelle Forschungsumgebung (VFU) für die Historische Bildungsforschung ist ein gemeinsames Projekt des Informationszentrums Bildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut der Leibnizgemeinschaft (DIPF), des Instituts für Angewandte Informatik und Formale Beschreibungsverfahren am Karlsruher Institut für Technologie (Institut AIFB, KIT) und des Arbeitsbereichs Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen mit einer Laufzeit von 01/2011 bis 04/2014. Antragsteller sind Klaus-Peter Horn (Universität Göttingen), Marc Rittberger (DIPF) und Rudi Studer (KIT).

## 2 Anwendungsfall Virtuelle Forschungsumgebung für erziehungswissenschaftliche Lexikonforschung (VFU ELF)

In der Fachgemeinschaft der Historischen Bildungsforschung hat sich bereits eine enge Zusammenarbeit zwischen ForscherInnen, Bibliotheken und TechnikerInnen etabliert, deren Ergebnis u.a. zahlreiche Digitalisierungsprojekte sind. Die VFU ermöglicht, diese vorhandenen Digitalisate mit ihren bibliographischen Metadaten einzubinden, diese gemeinschaftlich oder in Einzelprojekten quantitativ und qualitativ zu analysieren und damit die Idee des Linked Data<sup>9</sup> mit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis zusammenzuführen.

Um dieses Ziel einer iterativen, an den Bedarfen konkreter Forschungspraxen der Historischen Bildungsforschung orientierten Entwicklung einer VFU zu ermöglichen, wurden in einer ersten Konkretisierung exemplarisch die bereits in der Scripta Paedagogica Online (SPO) der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) vorliegenden Digitalisate pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Nachschlagewerke von 1774 bis 1942 mit insgesamt rund 22.000 Lemmata in eine VFU integriert. Ergänzt wurde das Korpus durch Metadaten weiterer 53 Fachlexika. Dieser erste Anwendungsfall von SMW-CorA bildet die Plattform VFU ELF (Virtuelle Forschungsumgebung für erziehungswissenschaftliche Lexikonforschung). Hier sind zwei laufende Dissertationsvorhaben angesiedelt, anhand derer im Weiteren die Möglichkeiten und bisherigen Entwicklungen der VFU ELF dargestellt werden.

Das erste Vorhaben („Erziehung‘ in Fachlexika der Erziehungswissenschaft von 1895 bis 1989“) steht im Kontext disziplingeschichtlicher Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ausgehend von der Annahme, dass in Fachlexika aufgenommenes Wissen als „mainstream“<sup>10</sup> einer Disziplin gelten kann und daher geeignet ist, die „kognitive Gestalt“<sup>11</sup> ihrer Entwicklung darzustellen, sollen Konjunkturen, (Dis-)Kontinuitäten, Aneignungen und Grenzmarkierungen des disziplinären Wissens zum zentralen Begriff ‚Erziehung‘ in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika von 1895 bis 1989 – einem Zeit-

---

<sup>9</sup> So wie das World Wide Web aus Webseiten besteht, die über Hyperlinks verknüpft sind, so sind bei Linked Data Objekte/Konzepte über Adressen (sogenannte Uniform Resource Identifier, URIs) referenzierbar und über semantische Beziehungen miteinander verknüpft. Ruft man diese Adressen auf, so erhält man weitere Informationen zur aufgerufenen Entität und kann damit über Beziehungen zu anderen Objekten zu weiteren Objekten gelangen und dabei das Netzwerk verknüpfter Objekte explorieren.

<sup>10</sup> Herzog 2005, S. 676.

<sup>11</sup> Ebd., S. 676.

raum, in dem die Erziehungswissenschaft in Deutschland sich als universitär verankerte, forschende Disziplin institutionalisiert, etabliert, spezialisiert und diversifiziert – herausgearbeitet werden. Das zweite Dissertationsprojekt lehnt sich ebenfalls an die konstatierte Bedeutung der Nachschlagewerke für die Disziplin an<sup>12</sup> und fragt nach den „Helden“ und „Denkern“<sup>13</sup> der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1942“. Dabei stehen zwei Fragen im Zentrum: Welche Personen werden genannt und damit als für die Disziplin relevant markiert? Und: Wie werden die Personen beschrieben bzw. konstruiert?

In beiden Forschungsvorhaben werden spezifische, sich ergänzende oder überschneidende Anforderungen an die Technik gestellt: Die methodischen Zugriffe auf Lexika und ihre Inhalte ähneln sich, etwa wenn es um die Beschreibung der Metadaten geht, und unterscheiden sich stellenweise, etwa wenn es um die Form der Inhaltsanalyse geht. Aus den artikulierten Bedarfen wurden bzw. werden angepasste Instrumente und Werkzeuge konstruiert. Diese Instrumente sind forschungsumgebungsübergreifend – für alle AnwenderInnen bzw. Forschungsvorhaben – nutzbar und im Sinne der Nachnutzung auch auf weitere Anwendungsfälle von SMW-CorA übertragbar. Außerdem wurden und werden im Gesamtprojekt zukünftige Anforderungen von NachnutzerInnen bzw. weiteren ForscherInnen antizipiert, um generelle, für historisches und sozialwissenschaftliches, korporabasiertes Forschen erforderliche Auswertungsinstrumente zu entwickeln.

### **3 SMW-CorA: Grundlagen und Möglichkeiten am Beispiel des Anwendungsfall VFU ELF**

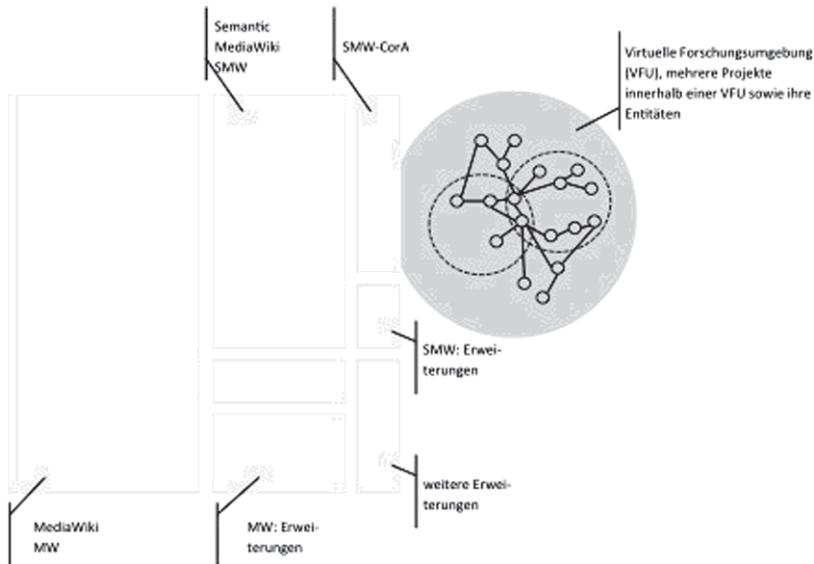
Mit der Software MediaWiki (MW), die auch der Online-Enzyklopädie Wikipedia zugrunde liegt, wurde eine technische Plattform ausgewählt, die bereits auf breiter Basis etabliert ist und für die als Open Source Software eine Vielzahl an Erweiterungen zur Verfügung steht. Andere NutzerInnen können ihren Quelltext lizenzfrei kopieren und weiterverwenden, so dass potentiell Erweiterungen in Projekte übernommen werden können, ohne dass Lizenzgebühren anfallen oder der Zugang zum Quelltext der Software versperrt ist. Als modulare Plattform können MW und die darauf basierende Erweiterung SemanticMediaWiki (SMW), die sich durch die Möglichkeit

---

<sup>12</sup> Vgl. u.a. auch Lenzen/Rost 1999; Brachmann 2006; Prodöhl 2011.

<sup>13</sup> In Anlehnung an die Unterscheidung, die Josef Dolch in seinem Artikel „Gegenstände und Formen der Pädagogischen Geschichtsschreibung“ getroffen hat. Vgl. Dolch 1931.

auszeichnet, Relationen zwischen Entitäten<sup>14</sup> semantisch beschreiben zu können, besonders gut an die vielfältige geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungspraxis mit ihrem heterogenen Forschungsmaterial angepasst werden. Für die im Projekt entwickelte Erweiterung SMW-CorA (Collaborative Corpora Analysis) wurden auf dieser Grundlage eigene Komponenten realisiert. SMW-CorA ist als generische Forschungsplattform für unterschiedliche VFUen einsetzbar.



**Abb. 1:** Schematische Darstellung zum Zusammenhang von MW, SMW, SMW-CorA und VFU

Wie bei Wikipedia können auch in den VFUen auf Grundlage von SMW-CorA Wiki-Seiten einfach editiert oder hinzugefügt werden, so dass eine gemeinsame Wissensbasis aufgebaut werden kann; zudem werden mit einer leicht erlernbaren Syntax Forschungsinteraktionen erstell- und editierbar. Im Gegensatz zur bekannten Praxis bei Wikipedia kann jede VFU als geschlossenes, passwortgeschütztes System realisiert werden, also nur einem kontrol-

<sup>14</sup> Als Entität wird in der Informatik im Kontext der Modellierung von Wissen (z.B. in einer Datenbank) ein in einer Modellierung beschreibbarer Gegenstand bezeichnet. Dessen Eigenschaften und dessen Bezüge zu weiteren Gegenständen können ebenfalls Bestandteil der Modellierung sein.

lierten Personenkreis Zugriff gewähren.<sup>15</sup> Zudem bietet sie ein weitaus breiteres Spektrum an Interaktionskapazitäten für die Forschung: Es werden formale Beschreibungen und Annotationen ermöglicht, worauf strukturierte, frei kombinierbare Abfragen auch nach Eigenschaften und/oder Metadaten – im Unterschied zu einfachen Volltextsuchen bei Wikipedia – durchgeführt und dynamische Sichten – wie beispielsweise Tabellen, Zeitleisten oder auch Landkarten – erstellt werden können. Diese Funktionalitäten basieren auf semantischen Technologien, die die zugrundeliegende Plattform SMW erlaubt, und die dazu führt, dass die VFU zu einer Art kollaborativen Datenbank mit niedrigschwelliger technologischer Hürde wird.

Die an der Realisierung beteiligten AnwenderInnen stehen im engen Austausch untereinander, so dass im Projekt SMW-CorA beide Seiten voneinander profitieren können. Die ForscherInnen formulieren analyseorientiert Wünsche in Bezug auf Forschungswerkzeuge und artikulieren Probleme der Gestaltung und Leistung der Plattform. Die EntwicklerInnen kommentieren und weisen auf weitere Möglichkeiten oder Grenzen hin und entwerfen neue Anwendungen. Zum derzeitigen Stand ist es für die Nutzung und Entwicklung der VFU unabdingbar, dass technische und nicht-technische WissenschaftlerInnen im Sinne eines partizipatorischen Designs Hand in Hand arbeiten und sich der jeweils anderen disziplinären Logik öffnen. Für die Nachnutzung der VFU benötigen nicht informationstechnisch vorgebildete WissenschaftlerInnen technischen Support, sobald sie neue Metadaten und andere Forschungswerkzeuge nach ihren Wünschen benötigen. Wir beabsichtigen langfristig, die bereits entwickelten Tools so zur Verfügung zu stellen, dass bei der reinen Verwendung (im Gegensatz zu ihrer Weiterentwicklung) technischer Support nicht notwendig ist.

Da die Forschungsplattform darauf zielt, konkrete Forschungsprozesse zu unterstützen und stabil abzudecken, werden im Folgenden am Beispiel der bisher erfolgten Entwicklungen im Anwendungsfall VFU ELF der SMW-

---

<sup>15</sup> Geplant ist, dass in in der VFU zwischen autorisierten AnwenderInnen (ForscherInnen und EntwicklerInnen) und nicht autorisierten LeserInnen unterschieden werden soll. Autorisierte AnwenderInnen bekommen einen vollständigen Zugang zur eigenen VFU und können auf Daten anderer VFUs, die freigegeben wurden, im LeserInnenmodus zugreifen.

Innerhalb eines Forschungsverbundes in einer VFU können alle autorisierten AnwenderInnen alle Daten ändern. Sie müssen sich verpflichten nach bester wissenschaftlicher Redlichkeit vorzugehen. Zur Sicherheit kann jede Veränderung rückgängig gemacht werden. Nicht autorisierte LeserInnen, werden die VFUs nur als Datenbanken zum Nachschlagen und für Abfragen nutzen, aber keine Daten verändern können.

Die bisher realisierte VFU ELF ist ein passwortgeschütztes System. Ein LeserInnenmodus, der außenstehenden Personen lesenden Zugriff auf Quellen oder ausgewählte Forschungsdaten ermöglichte, ist zum momentanen Entwicklungsstand noch nicht etabliert.



CorA zentrale Funktionalitäten dargestellt. Insbesondere soll das disziplinübergreifend iterative Arbeiten verdeutlicht werden. Im Forschungsprozess wechseln sich die hier nachfolgend modellhaft und separiert nacheinander dargestellten Arbeitsschritte Integration, Anreicherung, Abfrage und Ausgabe im Sinne eines flexiblen, dynamischen Analyseprozesses ab.

## Integration

Die vollständige Integration der in der SPO der BBF vorliegenden Digitalisate pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Nachschlagewerke von 1774 bis 1945 erfolgte über eine OAI-Schnittstelle<sup>16</sup>. Danach standen in der VFU ELF 24 Lexika mit ca. 22.000 Lemmata zur Verfügung; die Lexikonstruktur mit den inhaltlichen Entitäten Lexikon, Band, Lemma und Digitalisat blieb dabei erhalten.<sup>17</sup>

**Abb. 2:** Screenshot des Integrationstools OIL, zur Aufnahme nicht digitalisierter Lexika in die VFU

Zusätzlich wurde es für beide Dissertationsprojekte notwendig, 53 weitere, bisher nicht digitalisiert vorliegende pädagogische und erziehungswissen-

<sup>16</sup> OAI steht für Open Archives Initiative, eine Initiative, welche die Verbreitung und Nutzung von bibliographischen Metadaten zu Publikationen zu vereinfachen beabsichtigt. Beispielsweise können so über das OAI Protocol for Metadata Harvesting (OAI-PMH) Titeldatensätze einfach importiert werden, vgl. <http://www.openarchives.org>.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu auch Schindler u.a. 2011.

schaftliche Lexika und ihre Lemmata aus dem Zeitraum bis 1989 zu integrieren. Als beispielhaft für den iterativen Prozess von Bedarfsartikulation und technischer Entwicklung kann das im Projekt entwickelte Tool OfflineImportLexicon (OIL)<sup>18</sup> zur Integration weiterer Lexika und ihrer Metadaten gelten: Über ein Formular können für jedes Lexikon, seine Bände und die zugehörigen Lemmata bzw. weitere Textelemente komfortabel Seiten in der VFU angelegt und mit den zugehörigen Metadaten angereichert werden. Jede der so erstellten Seiten kann um Bild- oder Textdateien der Lemmata ergänzt werden und steht für die Analyse ohne Unterschiede zu den über die OAI-Schnittstelle automatisiert integrierten Digitalisaten zur Verfügung. Die Metadaten sind auch ohne Digitalisate der Artikel über Abfragen, etwa nach allen Lemmata, die ein/e bestimmte/r AutorIn in den verschiedenen Lexika eines Zeitraums verfasst hat, verfügbar.

Da auf diese Weise auch Lexika in die VFU ELF aufgenommen wurden, die nicht gleichermaßen für beide Forschungsvorhaben relevant sind, kann für jedes Projekt individuell die Zugehörigkeit eines Lexikons in das Projektkorpus markiert werden. Dabei erben Lemmata und Bände die Information der Projektrelevanz vom zugehörigen Lexikon. Abfragen und Analyseergebnisse können darüber auf das jeweilig interessierende Korpus begrenzt werden.

### Anreicherung

Einen zweiten großen Schritt im Forschungsprozess stellt die Anreicherung der Daten dar. Neben der formalen Beschreibung, also der Kennzeichnung eines Lemmas als Lemma und der Zuordnung von AutorIn, Titel und Seitenzahlen, die durch die Integration der bibliographischen Metadaten größtenteils automatisiert abgedeckt ist, müssen die Lexika und ihre Lemmata auch inhaltlich von den ForscherInnen beschrieben werden können. Im Rahmen beider Dissertationsprojekte sind neben Inhaltsanalysen ausgewählter Lemmata auch Klassifizierungen auf der Ebene der Stichwörter geplant: So sollen einerseits diejenigen Lemmata, die Personen beschreiben, markiert werden, andererseits solche Lemmata, die dem Titel nach den Diskurs um Erziehung nähren, klassifiziert<sup>19</sup> werden. Dazu bieten sich Kodierungen an, in der Sprache der VFU: *Kategorien*. Kategorien beziehen sich jeweils auf eine Entität, sind jederzeit modifizierbar und können ihrerseits in verschiedene Ebenen unterteilt und auf allen Ebenen zugeordnet werden.

Neben der Kategorisierung auf der Titlebene eines Lemmas können in der VFU über ein Formular komfortabel Metaseiten erstellt werden, die auf alle

---

<sup>18</sup> Das OIL wird als Open Source Software zur Verfügung gestellt: <http://www.mediawiki.org/wiki/Extension:OfflineImportLexicon>.

<sup>19</sup> Vgl. zu Klassifikationssystemen in der Erziehungswissenschaft z.B. Horn/Wigger 1994; Macke 1990.

Stellen verweisen, die dasselbe Explicandum – möglicherweise je Lexikon in anderer Schreibung – beschreiben: So kommt Rousseau sowohl als „Jean-Jacques“ als auch als „Jean Jacques“ und „Joh. Jakob“ vor und „Erziehungsmethoden“ und „Methoden der Erziehung“ können zwar semantisch von LeserInnen als ähnlich erschlossen werden, müssen für eine Software aber als Lemmata über denselben Gegenstand markiert werden.

**Abb. 3:** Screenshot des Formulars zur Kennzeichnung/Kategorisierung eines Lemmas

Dieses Problem ist wiederum ein Beispiel für die iterative Weiterentwicklung der Möglichkeiten von SMW-CorA: Damit in Abfragen alle Personenlemmata gefunden werden, wurde ein spezifisches Template<sup>20</sup> erstellt: Sobald ein Name, beispielsweise ‚Campe, Joachim Heinrich‘<sup>21</sup>, zum ersten Mal angelegt wird, wird nun automatisch eine Metaseite zur Person eingerichtet. Dort wird übersichtlich tabellarisch und mitwachsend aufgezeigt, ob und welche Lexika die Person herausgegeben hat, welche Lemmata die Person als AutorIn verfasst hat und in welchen Lexika sich Lemmata zu ihr finden lassen. Beispielsweise kann man so auf einen Blick erkennen, dass Otto Willmann zunächst als Autor von Lemmata in verschiedenen Lexika in Erscheinung tritt, in späteren Lexika aber auch selbst Bestandteil des Inhalts wird.

<sup>20</sup> Ein Template ist eine Art Vorlage, die benutzt werden kann, um einer Menge von Seiten die gleiche Gestalt zu geben. Eine Vorlage kann, über Layout-Elemente hinaus, Bestandteile enthalten, die sich um Speicherung oder Transformation von Daten kümmern.

<sup>21</sup> Auch Campe kommt in Varianten vor, z.B. falsch als ‚Campe, Johann Heinrich‘.

**Lebensdaten**

- Porträt: File:Otto\_Willmann.jpg
- Portraquelle: Wikicommons
- Geburtsdatum: 24.04.1839
- Sterbedatum: 01.07.1920
- Geburtsort: Lissa
- Geschlecht: männlich
- Religionen: Katholisch
- Nationalitäten: Deutsch, Österreichisch
- Berufe: Lehrerin, Professor für Pädagogik, Professur für Philosophie
- Wirkungsstätten: Prag
- Schulzugehörigkeiten: Herbartianer

**ist beschrieben (5)**

Die Person Willmann, Otto ist beschrieben in:

	•	• Relevant for project •
1906-08 Loos/Volume 02/Willmann Otto	Willmann, Otto	Helden und Denker Erziehung in Lexika
1928-31 Schwartz/Volume 04/Willmann, Otto	Willmann, Otto	Erziehung in Lexika Helden und Denker
1931 Heilmann/Willmann, Otto	Willmann, Otto	Erziehung in Lexika Helden und Denker
1941 Heilmann/Volume 01/Willmann, Otto	Willmann, Otto	Erziehung in Lexika Helden und Denker
1942 Heilmann/Willmann, Otto	Willmann, Otto	Erziehung in Lexika Helden und Denker

**ist Herausgeber von (0)**

Die Person Willmann, Otto ist Herausgeber von:

**ist Verfasser von (79)**

Die Person Willmann, Otto ist Verfasser von:

	•	•	Title	• Relevant for project •
1895-99 Rein/Volume 01/Christliche Erziehung		Willmann, Otto	Christliche Erziehung	Erziehung in Lexika Helden und Denker
1895-99 Rein/Volume 02/Griechische Erziehung		Willmann, Otto	Griechische Erziehung	Erziehung in Lexika Helden und Denker
1895-99 Rein/Volume 03/Griechische Erziehung und Philosophie		Willmann, Otto	Griechische Erziehung und Philosophie	Erziehung in Lexika

**Abb. 4:** Screenshot der Metaseite von Otto Willmann

Die Metaseiten sind wiederum individuell und unendlich durch Texte und Abfragen erweiterbar. Da über die dargestellten Personen Kontextdaten erfasst werden, wurde ein weiteres Formular hinzugefügt, in das Daten über die Personen (Lebensdaten, Geschlecht, Wirkungsstätten etc.) eingegeben werden können. Ebenso können Beziehungen familiär-verwandtschaftlicher, beruflicher oder freundschaftlicher Art beschrieben werden. Gibt man ein, dass jemand SchülerIn einer anderen Person war, so wird bei der/dem entsprechenden LehrerIn die umgekehrte Verbindung automatisch festgehalten. Damit können die Personenmetaseiten als Ausgangsbasis für weitere Schritte im Forschungsprozess dienen, also beispielsweise für Netzwerkanalysen<sup>22</sup> oder Inhaltsanalysen. Aber sie bieten auch interessierten LeserInnen einen einfachen Zugriff zu allen Lexikoneinträgen eine bestimmte Person betreffend.

Am Beispiel der Personenmetaseiten wird erneut der Mehrwert einer projektübergreifenden Kollaboration von ForscherInnen deutlich: Trägt man beispielsweise ein neues Lemma über das OIL ein, samt einer/m AutorIn, kann man danach die AutorInnenseite aufrufen und sieht gleich die Informationen,

<sup>22</sup> Vgl. Schindler/Ell 2013.

die schon ein/e andere/r eingetragen hat. So lässt sich u. U. sehen, ob bestimmte AutorInnen ein Fachgebiet haben, zu dem sie (mehrere) Fachartikel in den Nachschlagewerken geschrieben haben. Möglicherweise erhält man auch eine Liste der Lemmata, die die/den AutorIn beschreiben und kann sich dort inhaltlich informieren.

Neben der Kategorisierung auf der Ebene eines Einzellemmas (formale Klassifizierung) und der Erstellung von Metaseiten zu mehreren Lemmata über ein Explicandum, können auch auf Textebene Kodierungen erstellt werden. Für beide Forschungsvorhaben in der VFU ELF sind inhaltsanalytische Verfahren notwendig.

Gerade ältere Lexika erwiesen sich bisher durch den Satz in Fraktur als für automatisierte Texterkennungsverfahren kaum geeignet, die Digitalisate liegen hier lediglich als Bilddateien vor. Daher wurde für die Kodierung, in der Sprache der VFU *Annotierung* genannt, eine bildbasierte Erweiterung der SMW-Technik zur Textkodierung (Semantic Image Annotator, SIA)<sup>23</sup> entwickelt. Der SIA ist noch in der Entwicklung und wird je nach den Bedürfnissen der ForscherInnen weiter angepasst. Die Technik soll die ForscherInnen auf keine bestimmte Methode festlegen, sondern soll individuell für verschiedene kodierende qualitative Verfahren der Inhaltsanalyse genutzt werden können. Eine Erweiterung für die Kodierung von im Volltext vorliegenden Dokumenten befindet sich im Prototypstadium.

Im Annotationsmodus kann jeder Kode mit einem Namen und einer Beschreibung versehen werden; die Möglichkeit für Memos besteht ebenfalls. Es soll genauso möglich sein, alle bereits vergebenen oder im Vorfeld erstellten Kodes einzusehen und über ein Auswahlménú einzufügen, wie offen zu kodieren. Jede vergebene Annotation kann einem Forschungsprojekt zugeordnet und separat ausgewertet werden; so kann es auch bei Annotierungen unterschiedlicher Forschungsprojekte an derselben Quelle nicht zu Konflikten kommen. Zudem gibt es die Möglichkeit, verschiedene Klassen von Kodes zu erstellen: So werden im Dissertationsprojekt zu ‚Erziehung‘ in Fachlexika zum einen bestimmte Lemmata offen kodiert und zum anderen sollen bestimmte Informationen auf Textebene quantifizierbar markiert werden. Auf diese Weise können etwa in den Lemmata ‚Erziehung‘ die Querverweise, die genannten AutorInnen sowie die genannte Literatur in Abhängigkeit zum Erscheinungsjahr der Lexika oder der Schulenzugehörigkeit der AutorInnen separat dargestellt werden.

---

<sup>23</sup> Der SIA wird ebenfalls als Open Source Software zur Verfügung gestellt: [http://www.mediawiki.org/wiki/Extension:Semantic\\_Image\\_Annotator](http://www.mediawiki.org/wiki/Extension:Semantic_Image_Annotator).



**Abb. 5:** Screenshot des Annotationstools

Über die Möglichkeiten der Kategorisierung, der Erstellung von Metaseiten zu einem bestimmten Explicandum und der Textkodierung hinaus, besteht in der VFU jederzeit die Möglichkeit, Informationen auch in Textform abzulegen: So können auf allen Ebenen beschreibende Texte z. B. über den Entstehungskontext integriert oder Auffälligkeiten notiert werden. Zudem können auch weitere Daten ganz unterschiedlicher Zielrichtung hinzugefügt werden, etwa abrufbare Erinnerungen oder Arbeitsaufträge an die ForscherInnen einzelner Projekte, Bibliotheksstandorte einzelner Werke oder auch Inhalte zu Einzelthemen aus der Literatur oder Literaturhinweise. Jede entstehende Seite kann von den ForscherInnen<sup>24</sup> aller Projekte bearbeitet werden. Die der VFU zugrundeliegende SMW-Technik erlaubt es dabei, diese zusätzlichen Informationen wiederum standardisiert abfragen zu können, wie beispielsweise im Hilfe- und Kommunikationstool (s.u.).

### Abfrage und Ausgabe

Eng verbunden mit dem Schritt der Anreicherung ist der der Abfrage zur Auswertung der Daten in der VFU. Alle Abfragen lassen sich auf das je eigene Forschungsvorhaben begrenzen, so dass es nicht zu Konflikten mit anderen Projekten kommen kann. Sie sind dynamisch, d. h. dass auch später hinzugefügte Daten integriert werden, und können unterschiedlich komplex sein.

<sup>24</sup> Diese Veränderungen können nur durch autorisierte ForscherInnen erfolgen. Vgl. Fußnote 15.

Als Beispiel für eine einfache Abfrage auf Stichwortebene, die keine Anreicherungen des Datenmaterials voraussetzt, kann die Erstellung eines für einen Analyseschritt benötigten Untersuchungskorpus dienen, das sämtliche Lemmata umfasst, die semantisch über ihre Spitzmarke mit dem Begriff der Erziehung verknüpft sind: Die Abfrage erstellt eine Liste aller Lemmata aller für das Projekt relevanten Lexika aus dem Zeitraum von 1895 bis 1989, deren Titel \*rzieh\* oder \*duk(c)a\* beinhaltet; so können Lemmata identifiziert werden, die ‚Erziehung‘ oder ‚Eduk(c)ation‘ (auch in Beugungen und Komposita) im Lemmatitel führen.

Alle im Forschungsprozess angereicherten Daten aller Ebenen (Kategorien, inhaltsanalytische Kodierungen etc.) können – auch in Verbindung mit den über OAI oder OIL integrierten Metadaten – in Abfragen kombiniert werden. Sie können beliebig erweitert werden: Es ist so etwa möglich, alle Lemmata auszuweisen, die eine männliche, protestantische Person beschreiben und in Lexika katholischer Herausgeberschaft bis 1939 erschienen sind und bei denen in der Inhaltsanalyse kodiert wurde, dass die Konfessionszugehörigkeit thematisiert wird.

Jedes Ergebnis von quantifizierenden oder qualitativen Abfragen kann in vielfältigen Formaten ausgegeben werden: So können sortierbare Tabellen mit beliebigen Variablen, einfache Listen etwa zu einem vergebenen Kode, verschiedene Diagramme und Graphen (Torten- und Balkendiagramme, Zeitstrahldiagramme, dynamische Karten, Netzwerkbeziehungen, Kode-Heatmaps<sup>25</sup> etc.) erstellt werden. Ebenfalls ist es möglich, sich bloß Zahlenwerte ausgeben zu lassen, die z. B. beziffern, welchen Anteil Frauen an den in den Lemmata beschriebenen Personen einnehmen, wie hoch die Menge der Lemmata ist, die eine pädagogische Institution beschreiben oder deren Spitzmarke das Wort ‚Zögling‘ umfasst. Alle Abfragen können problemlos in unterschiedliche Formate<sup>26</sup> exportiert werden.

---

<sup>25</sup> Als Kode-Heatmaps bezeichnen wir Diagramme zur Visualisierung der Verteilung von Kodes innerhalb eines Textes in farbiger Clusterung (s. Abb. 6, links unten).

<sup>26</sup> Wie CSV, JSON, RDF, bibtex, XLS, KML, vcard.

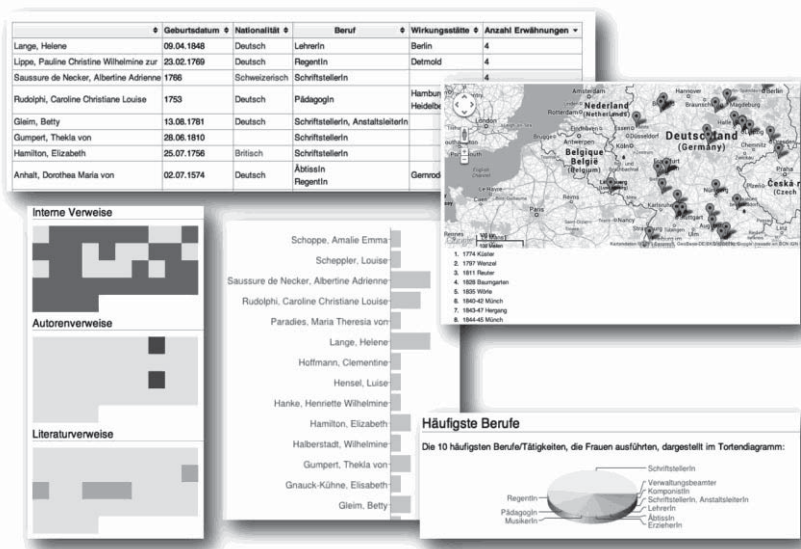


Abb. 6: Screenshots verschiedener Möglichkeiten der Visualisierung von Ergebnissen

Zusammenfassend sind Abfragen Teil eines explorativen und iterativen Forschungsprozesses: Sie machen zum einen Zusammenhänge sichtbar, zeigen Lücken auf und führen mitunter zur erneuten Anreicherung der Daten. Dank der dynamischen Gestaltung nehmen die bestehenden Abfragen neue Inhalte auf und präsentieren sie so verändert den AnwenderInnen und LeserInnen. Quer zu den Analyseschritten Integration, Anreicherung, Abfrage und Ausgabe können Funktionen von SMW-CorA auch genutzt werden, um die Qualität der Daten nachhaltig zu sichern und Aufgaben im Projekt zu planen und zu verteilen.

### Nachhaltige Qualitätssicherung von Daten

Die OAI-Schnittstelle ermöglicht die Integration von Quellen mitsamt der zugehörigen Metadaten. Im Falle der Lexika wurden etwa die bereits von der SPO aufbereiteten bibliographischen Daten importiert. Uns fielen bei der Kollation dieser Daten kleinere Fehler auf, die wir innerhalb der VFU korrigieren konnten, und die an die SPO zurückzugeben sinnvoll ist. Daher bietet SMW-CorA – im Sinne einer Qualitätsprüfung durch die Nachnutzung – die



Möglichkeit, Fehler in Datensätzen über eine RDF-Exportfunktionalität<sup>27</sup> an den Lieferanten zurückzumelden. In der VFU ELF können von allen AnwenderInnen Korrekturen, die von der SPO importierte Daten betreffen, im Format RDF exportiert und der SPO zur Verfügung gestellt werden. Als Beispiel für eine solche Form der kollaborativen, nachhaltigen Qualitätssicherung der Daten kann der oben bereits genannte Otto Willmann gelten: Die Metadaten einiger der in der SPO vorliegenden Digitalisate von Lemmata verzeichnen eine/n „Willmann, D.“ als AutorIn. Fällt den ForscherInnen bei der Kollation der Daten auf, dass es sich hierbei tatsächlich um „Willmann, Otto“ handelt, können die Fehlermeldungen – ohne größeren Aufwand und während des Arbeitsprozesses – über ein Tool gesammelt und regelmäßig an die BBF zurückgemeldet werden. Auch in Lemmatiteln schleichen sich im Zuge der Transkription kleinere Fehler ein, die auf diesem Wege nachhaltig zurückgemeldet werden können: So wurde die Spitzmarke eines Lemmas in der SPO mit „Flätterhaftigkeit“ angegeben, die korrekt aber „Flatterhaftigkeit“ heißen muss.

Solche Rückmeldungen zu fehlerhaften Titeldatensätzen und/oder ihrer Metadaten könnten in einer Weiterentwicklung gegebenenfalls auch an andere Institutionen wie die Deutsche Nationalbibliothek (DNB) gegeben werden.

### **Organisation und Kommunikation**

Zur Organisation und Kommunikation der ForscherInnen bietet die Plattform verschiedene andere Funktionen an. Für Fehlerrückmeldungen (s.o.) und weitere Fragestellungen wurde ein Hilfe- und Rückmeldungssystem bzw. Kommunikationssystem entwickelt. Das Tool kann auch zur Kommunikation untereinander genutzt werden: Über ein Formular können andere ForscherInnen und NutzerInnen in der VFU direkt oder plattformweit angesprochen, auf Fehler hingewiesen oder um Rat gebeten werden. Beispielsweise finden sich insbesondere in den frühen Lexika inhaltlich fehlerhafte Daten (falsche Schreibweisen des Namens, abweichende Lebensdaten etc.), die zur Irritation bei LeserInnen und ForscherInnen führen könnten. Mit dem Kommunikationstool können die Fragen und Antworten zu solchen zweifelhaften Stellen dauerhaft dokumentiert und an die entsprechende Textstelle gekoppelt gespeichert werden. Alle Hinweise und Botschaften, die an die eigene Person gerichtet sind oder die man selbst verfasst hat, landen gesammelt auf der UserInnen- oder Projektmetaseite, sind dort festgehalten und stehen als RSS-Feed zur Verfügung.

Außerdem bieten sich die UserInnen- oder Projektmetaseiten auch an, um Arbeitsprozesse zu skizzieren und zu dokumentieren. Dort können Abfragen

---

<sup>27</sup> RDF (Resource Description Framework) ist ein Baustein des Semantischen Webs, der zum Modellieren und Beschreiben von Dingen verwendet wird.

nicht nur für den Forschungs- und Analyseprozess selbst genutzt werden, sondern auch für die Kommunikation der ForscherInnen und EntwicklerInnen untereinander oder für die Organisation des Forschungsprozesses. Als Beispiel für die Organisationsfunktion von Abfragen kann der Arbeitsschritt der Integration von Lemmata aus den 53 über OIL importierten Lexika dienen: Dazu wurde zunächst jedes zu bearbeitende Lexikon mithilfe einer Kategorie markiert. Anschließend wurde es semantisch mit der für die Integration zuständigen Person (Hilfskräfte, ForscherInnen) und dem Standort des Lexikons (verschiedene Bibliotheken vor Ort mit Signaturen, Privatbestände, Fernleihen, etc.) ausgezeichnet. Eine Abfrage dokumentiert den Fortschritt des Arbeitsschritts in einer übersichtlichen Tabelle: Sichtbar wird, wer welches Lexikon aktuell bearbeitet, in welchen Lexika bereits Lemmata integriert wurden und welche Lexika zukünftig bearbeitet werden müssen. Nach Abschluss des Arbeitsschritts wird das Lexikon wiederum mithilfe einer Kategorie als fertig bearbeitet markiert.

Hilfreich sind außerdem die Seite der letzten Änderungen und die Beobachtungsliste. Die Seite der letzten Änderungen listet dezidiert auf, wer wann was verändert hat. Damit kann man sich über die Schritte anderer, aber auch die eigenen, informieren. Interessiert man sich für bestimmte Seiten, bei denen man im Blick behalten möchte, ob sich etwas ändert, so bietet es sich an diese Seiten mit einem Klick einer Beobachtungsseite zuzuweisen. Sobald Änderungen an der Seite vorgenommen werden, wird das gekennzeichnet und gegebenenfalls per RSS-Feed darüber informiert.

## 4 Fazit: Mehrwerte im Überblick

Gegenüber etablierter Software zur Auswertung von Forschungsdaten sollen sich VFUen auf Grundlage von SMW-CorA dadurch auszeichnen, dass sie die Möglichkeiten der qualitativen und quantitativen Forschung in Ansätzen kombinieren und zudem flexibel anpassbar sind. Im Einzelnen sehen wir u.a. folgende Mehrwerte:

### Dynamik der Daten- und Metadatenschemata

Als komfortabel erweist sich die Datendynamik, denn in Wikiseiten lassen sich Funktionalitäten einbetten, die sich um Transformationen von Daten oder das automatische Erstellen von neuen Daten kümmern.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Beispielsweise kann auf einer Metaseite für einen Beruf mittels einer Abfrage gezählt werden, wie viele Männer oder Frauen diesen Beruf ausübten, und einen Ergebniswert ausgeben und speichern. Dies wiederum ermöglicht, eine Tabelle mit den häufigsten von Männern oder Frauen ausgeübten Berufen zu generieren. Ein weiteres Beispiel: Wird in einem Lexikon eine Person erwähnt, deren Todesjahr 50 Jahre und mehr vor dem

In klassischen Datenbank Anwendungen wird zunächst das Datenschema modelliert. Dazu müssen bereits zu Anfang alle späteren Entitäten mit ihren Eigenschaften und Zusammenhängen feststehen. Ist das Schema modelliert, so werden Tabellen in der Datenbank angelegt, um dieses Schema zu implementieren. Änderungen daran sind nur durch den/die DatenbankadministratorIn möglich und oft mit großem Aufwand verbunden, wenn es z. B. darum geht, das Schema zu reorganisieren, ohne die Daten zu verlieren. SMW-CorA zeichnet sich dadurch aus, dass nicht bereits zu Beginn komplett spezifiziert sein muss, welche Entitäten wie verwaltet werden sollen. In SMW gleichen sich Schema und Daten in der Hinsicht, dass auch Schemaelemente wie Daten behandelt werden und dass autorisierte AnwenderInnen – so wie sie Daten editieren können – auch ohne großen Aufwand das Schema verändern können, z. B. weil erst während des Prozesses erkannt wird, welche Entitäten und welche Zusammenhänge zwischen den Entitäten relevant sind.

### Import und Export von Daten

Wesentlich ist die Funktion des Imports und Exports von andernorts vorhandenen Digitalisaten und Ressourcen in großer Anzahl und unter Aufrechterhaltung oder Transformation der formalen Beschreibung (Metadaten). Gerade diese Funktion wurde von Seiten der Qualitativen Sozialforschung als zentrales Desiderat bisheriger Softwarelösungen artikuliert.<sup>29</sup> In Zeiten zunehmender Digitalisierungsprojekte<sup>30</sup> können so Ressourcen sinnvoll genutzt und geschont werden. Darüberhinaus lassen sich über die Exportfunktionalitäten Daten für andere Software (beispielsweise Excel, SPSS etc.) zur Weiternutzung einfach bereitstellen.

Essentiell für die nachhaltige Qualitätssicherung von Daten ist die Möglichkeit zur Rückmeldung und Kooperation mit anderen Institutionen, wie beispielsweise Bibliotheken. Dadurch wird Wissen langfristig gesichert, qualitativ geprüft und zugänglich gemacht.

---

Erscheinungsjahr eines Lexikons liegt, so wird sie als „Klassiker“ (nicht im Sinne des viel diskutierten Fachbegriffes, sondern als zu klassifikatorischen Zwecken gewähltes Antonym zum „Zeitgenossen“) kategorisiert. Ist das Todesdatum noch innerhalb der 50-Jahresfrist, so wird sie als „Zeitgenosse“ kategorisiert. Dank der Datendynamik kann also jede Person, mittels einer in der Vorlage eingebetteten Funktionalität automatisch als „Klassiker“ klassifiziert werden – ansonsten als „Zeitgenosse“ in Bezug auf die jeweiligen Lexika.

<sup>29</sup> Vgl. Corti/Gregory 2011.

<sup>30</sup> Man denke beispielsweise an die Deutsche Digitale Bibliothek, die sich zum Ziel gesetzt hat, „jedermann über das Internet freien Zugang zum kulturellen und wissenschaftlichen Erbe Deutschlands zu eröffnen“ und außerdem „[a]ls zentrales nationales Portal [...] perspektivisch die digitalen Angebote aller deutschen Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen miteinander [zu] vernetzen“. Vgl. <http://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/content/about/> [30.07.2013].

### **Weiterentwicklung und Methodenflexibilität**

Hinsichtlich der Forschungsmethoden ist die Plattform insofern flexibel, als es möglich ist, quantitative wie qualitative Ansätze oder Mixed Methods zu verwenden – auch unter Einbezug von Metadaten. Qualitative und quantitative Auswertungen können innerhalb der Plattform vorgenommen werden und auf Metaseiten präsentiert und konserviert oder in andere Formate exportiert werden.

Für spezielle Bedarfe zur Analyse oder Aufbereitung von Daten zeigt sich die Forschungsumgebung ebenfalls flexibel und anpassungsfähig. Es können Anpassungen und Erweiterungen für neu artikulierte Forschungsbedarfe verhältnismäßig leicht entwickelt werden.

Als Open Source Software steht für SMW-CorA potentiell ein weitreichendes EntwicklerInnennetzwerk zur Verfügung, welches Verbesserungen und Erweiterungen zur Verfügung stellt. Zudem ist die Gestaltung der VFU relativ niedrigschwellig und potentiell für alle AnwenderInnen offen, auch ForscherInnen ohne Informatikstudium können mit der Zeit kleinere Weiterentwicklungen und Anpassungen vornehmen. Die Grundlagen der spezifischen Syntax sind schnell zu lernen und können in Anleitungen nachgelesen werden.

### **Nachnutzung und Transparenz**

Innerhalb einer VFU können Daten einfach zur Weiternutzung in abgestuften Formen – für SekundärforscherInnen oder LeserInnen – freigegeben werden.

Der Forschungsprozess selbst kann transparent gemacht werden, im Sinne eines nachhaltigen Datenmanagements, der Qualitätssicherung, Nachnutzung und Aggregation von Daten auch über Forschungsprojektgrenzen hinweg. Beispielsweise könnten für neu entstehende Forschungsfragen bereits bestehende Kodierungen von Quellen durch SekundärforscherInnen nachgenutzt und für neue Forschungsprojekte fruchtbar gemacht werden.

Durch die Freigabe von Forschungsmaterial und mögliche Kombination von verschiedenen VFUen könnten auch verschiedene Quellentypen kombiniert werden.

Wenn der Zugriff auf freigeschaltete Daten im LeserInnenmodus realisiert wird, dann kann die VFU neben ihrer Werkzeugfunktion auch als Ergebnis bzw. als Präsentationsmöglichkeit genutzt werden.

VFUen auf Grundlage von SMW-CorA sind dezidiert auf das kollaborative, flexible Arbeiten ausgelegt und ermöglichen Forschungsprojekten zeit- und ortsunabhängig das gemeinschaftliche Forschen. ForscherInnengruppen können nicht nur synchron voneinander profitieren, sondern auch diachron. Sie profitieren von Datenanreicherungen anderer ForscherInnen der gleichen

VFU oder von Zwischenergebnissen und Forschungs-/Analyseschritten anderer ForscherInnen anderer VFUen, wenn diese freigeschaltet wurden.

### **Ausblick und Weiterentwicklung**

Allgemein wächst die Anzahl digitaler Editionsprojekte und auch anderer virtueller Arbeitsumgebungen für die wissenschaftliche Forschung und Textproduktion. SMW-CorA und die bisher beispielhaft etablierte VFU ELF bieten bereits ganz auf die Bedürfnisse der (bildungs-)historischen Forschung zugeschnittene Lösungen mit einer großen Bandbreite an Interaktionskapazitäten. Dies ist eine erfolgsversprechende Grundlage für weitere, größere Projektzusammenhänge. Langfristig wird eine Erweiterung durch andere Quellentypen – über Lexika hinaus – im Umfeld bildungshistorischer Forschung angestrebt, so dass auch durch mögliche Nachnutzung vorangegangener Analysearbeiten einzelner Forschungsprojekte Mehrwerte entstehen könnten. Dass etwa die Bildungsforschung im Allgemeinen – oder auch Nachbardisziplinen wie die Psychologie – Forschungsdaten eher selten systematisch für eine Nachnutzung dokumentiert, aufbereitet und zur Verfügung stellt, sondern sie auf eigenen, unzugänglichen lokalen Speichermedien archiviert, wurde bereits problematisiert.<sup>31</sup> Gerade in der nachhaltigen Nutzung von Daten über Forschungsgrenzen hinaus, liegt unserer Meinung nach das besondere Potential dynamischer, virtueller Forschungsumgebungen. Möglich wäre dies beispielsweise in Form eines VFU-Verbundes auf Grundlage von SMW-CorA: Hier könnten technologisch niedrigschwellig sowohl neue VFUen mit je eigenen Forschungsinteressen oder Quellenformaten entstehen, als auch verschiedene Formen der Interaktion zwischen vorhandenen VFUen und ForscherInnen etabliert werden. Ein LeserInnenmodus könnte den Zugriff auf Quellen oder Forschungsdaten aus diesen verschiedenen VFUen ermöglichen, sobald diese von den jeweiligen Forschungsprojekten als öffentlich zugänglich geschaltet worden sind. Vor diesem Hintergrund hoffen wir, dass die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA zu einem fruchtbaren Werkzeug zur kollaborativen Auswertung und Analyse großer Datensätze mit einer breiten Beteiligung in der Historischen Bildungsforschung wird.

---

<sup>31</sup> Vgl. Bambey u.a. 2012, S. 117 f.; Weichselgartner 2011, S. 2.

## Literatur

- AG Virtuelle Forschungsumgebungen, AG der Schwerpunktinitiative „Digitale Information“ der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisation (2011): Definition Virtuelle Forschungsumgebung. Online unter: [http://www.allianzinitiative.de/de/handlungsfelder/virtuelle\\_forschungsumgebungen/definition/](http://www.allianzinitiative.de/de/handlungsfelder/virtuelle_forschungsumgebungen/definition/), rech. am 02.08.2013.
- Bambey, Doris/Reinhold, Anke/Rittberger, Marc (2012): Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Neuroth, Heike/Strathmann, Stefan/Oßwald, Achim/Scheffel, Regine/Klump, Jens/Ludwig, Jens (Hg.): Langzeitarchivierung von Forschungsdaten. Eine Bestandsaufnahme. Boizenburg, S. 111-135. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0008-2012031401>, rech. am 15.08.2013.
- Brachmann, Jens (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn.
- Brink, Sylvia/Fuchs, Andreas L./Henrý, Roderich/Strötgen, Robert (2012): Kollaborative Wissensgenerierung im virtuellen Raum – Entwicklungen und Erkenntnisse aus der internationalen Bildungsmedienforschung. In: Mittermaier, Bernhard (Hg.) (2012): Vernetztes Wissen – Daten, Menschen, Systeme. 6. Konferenz der Zentralbibliothek Forschungszentrum Jülich. Jülich, S. 307-322.
- Carusi, Annamaria/Reimer, Torsten (2010): Virtual Research Environment. Collaborative Landscape Study. A JISC funded project. Online unter: <http://www.jisc.ac.uk/publications/reports/2010/vrelandscapestudy.aspx>, rech. am 02.08.2013.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006): Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme. Schwerpunkte der Förderung bis 2015. DFG-Positionspapier: Bonn. Online unter: <http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/lis/positionspapier.pdf>, rech. am 15.08.2013.
- Dolch, Josef (1931): Gegenstände und Formen der Pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 20, S. 275-300.
- Herzog, Walter (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 5, S. 673-693.
- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.) (1994): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Lenzen, Dieter/Rost, Friedrich (1999): Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: eine Übersicht. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Band 14, 2. Halbband. Berlin u.a., S. 2013-2036.
- Macke, Gerd (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 1, S. 51-72.
- Prodhöl, Ines (2011): Die Politik des Wissens. Allgemeine deutsche Enzyklopädien zwischen 1928 und 1956. Berlin.
- Schindler, Christoph/Veja, Cornelia/Rittberger, Marc/Vrandecic, Denny (2011): How to teach digital library data to swim into research. In: Ghidini, Chiara/Ngonga Ngomo, Axel-Cyrille/Lindstaedt, Stefanie/Pellegrini, Tassilo (Hg.): Proceedings of I-SEMANTICS 2011: 7th International Conference on Semantic Systems, Sept. 7-9, 2011. Graz/New York, S. 142-149.
- Schindler, Christoph/Ell, Basil (2013): Kollaborative Analyse von historischen Netzwerken. Virtuelle Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung. In: Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 142-148.

- Schindler, Christoph/Ell, Basil/Rittberger, Marc (2013): Virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA. Interaktionskapazitäten für geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung am Beispiel der Historischen Bildungsforschung. In: Hobohm, Hans-Christoph (Hg.): Informationswissenschaft zwischen virtueller Infrastruktur und materiellen Lebenswelten. Proceedings des 13. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2013), Potsdam, 19.-22. März 2013. Glückstadt, S. 254-266.
- Wissenschaftsrat (2011): Empfehlungen zu Forschungsinfrastrukturen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Online veröffentlicht unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10465-11.pdf>, rech. am 31.07.2013.
- Weichselgartner, Erich (2011): Forschungsdaten in der Psychologie: Disziplinspezifische und disziplinübergreifende Bedürfnisse. Zusammenfassung des Forums (2) der 5. Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten. RatSWD Working Paper Series Nr. 187. Online veröffentlicht unter: [http://www.ratswd.de/download/RatSWD\\_WP\\_2011/RatSWD\\_WP\\_187.pdf](http://www.ratswd.de/download/RatSWD_WP_2011/RatSWD_WP_187.pdf), rech. am 02.08.2013.

## **Anschrift der Autorinnen und Autoren:**

Basil Ell

Institut für Angewandte Informatik und Formale Beschreibungsverfahren

Karlsruher Institut für Technologie

Englerstr. 11, 76131 Karlsruhe

E-mail: [basil.ell@kit.edu](mailto:basil.ell@kit.edu)

Dipl.-Päd. Anne Hild

Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen

Waldweg 26, 37073 Göttingen

E-mail: [anne.hild@sowi.uni-goettingen.de](mailto:anne.hild@sowi.uni-goettingen.de)

Christoph Schindler

Informationszentrum Bildung

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

E-mail: [schindler@dipf.de](mailto:schindler@dipf.de)

Dipl.-Päd. Anna Stisser

Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen

Waldweg 26, 37073 Göttingen

E-mail: [anna.stisser@sowi.uni-goettingen.de](mailto:anna.stisser@sowi.uni-goettingen.de)





María del Mar del Pozo Andrés

## **Traditions and Innovations in Educational Historiography in Spain: A Discipline in Motion**

### **1 The Origins of the History of Education in Spain**

The origins of Spanish Education History are generally situated in the first years of the 19<sup>th</sup> century when a series of articles published by the liberal intellectual José María Blanco White provided the European public with an overview of the situation of education in Spain.<sup>1</sup> The history of Spanish education as a bona-fide subject of research can be traced to the publication of several articles written some years later by politicians and educators who as a rule used the historical trajectory of education to emphasize the great progress it had made in recent decades. 1836 was a pivotal year for education in Spain, as it was then that the moderate-liberal government remodeled the educational system, incorporating many features which would remain in place well into the 20<sup>th</sup> century. This first stage of Spanish educational historiography, taken as a whole, has been characterized as “serving to legitimize current educational policy”,<sup>2</sup> emphasizing a positivist approach and a narrative grounded in statistical evidence that was meant to provide an objective, truthful record.

However, the real origins of Education History as an academic discipline and field of research in Spain should be traced to one very specific moment, that of September, 1898. The summer of this powerfully symbolic year, in which Spain lost the last vestiges of its colonial territories in Latin America and the Philippines, effectively marked the end of the Spanish Empire. Following on the heels of this ‘national disaster’ a new social and intellectual movement arose, known as “re-generationism”. This movement was meant to “save” Spain by transforming and renewing its archaic structures and institutions, including its schools.<sup>3</sup> One of the first political responses to the military de-

---

<sup>1</sup> Guichot Reina 2006, p. 34.

<sup>2</sup> *Ibíd.*

<sup>3</sup> Pozo 2000, pp. 27-35.

feat in that year was the reform of the “Escuelas Normales”, or centers for teacher training. The curricula of these centers was expanded by the Royal Decree of 23 September, 1898, which incorporated new subjects designed to prepare teachers to be able to teach new generations of students in the “struggle for life” model. This new anthropological approach was based on the English-speaking model that reflected the ideological concepts of social Darwinism.

The curriculum of 1898 was supposed to enable teachers to comprehend and transmit to students the 19<sup>th</sup> century social dynamic and it placed considerable importance on the study of contemporary history. Within this subject, and as a specific part of the analysis of Spanish civilization in its different historical periods, “the development and progress of Spanish pedagogy” was emphasised. With this phrase the incorporation of the History of Education into Spanish academic curricula begins. However, its consideration as an element of the general history of Spanish culture lasted a mere three years and was never to be repeated; a new study plan, signed on 17 August, 1901, established two courses of an independent subject called “The History of Pedagogy”, which became a part of the pedagogical specialization required of all primary school teachers. The same subject – with the same name – was also incorporated into the curricula of the new institutions which from 1898 onwards served to modernize and professionalize studies in education. One example is the Escuela Superior de Magisterio (“School of Teacher Training”) where teachers of the Escuelas Normales and primary school inspectors were trained. “The History of Pedagogy” was a core requirement in all of the study plans at these institutions.

In 1932 this center disappeared, as education studies were absorbed by the university system and incorporated into the recently created Pedagogy Section of the Faculty of Philosophy and Letters of the Central University. In this Section, where the first university graduates in Educational Sciences received their education, one of the required subjects was “The History of Pedagogy”. After the Spanish Civil War and until the end of the 1960s, the subject – with the same denomination, “The History of Pedagogy” – would cover all historical – educational material at every Spanish university offering pedagogical studies.<sup>4</sup>

Despite the prevalence of the term “The History of Pedagogy”, certain authors began to prefer “The History of Education” in some of the textbooks and anthologies that appeared in the 1920s. In fact, in the last study plan issued by the School of Teacher Training – published in 1931, a year before its disappearance – the subject was labeled “The Philosophy and History of

---

<sup>4</sup> Ruiz Berrio 2005, pp. 128-140.

Education”.<sup>5</sup> We do not see references to this concept in academia again until nearly forty years later, when the new curricula of the Escuelas Normales introduced the subject “Pedagogy and History of Education” in 1967. At this time the pedagogy departments of the universities throughout Spain began using “The History of Education” in place of “The History of Pedagogy” in their curricula. This subject, which was at times accompanied by another known as “The History of Educational Institutions”, basically defined the academic realm of historical-educational studies up until the university reform of the early 1990s.

The distinction between “The History of Pedagogy” and “The History of Education” was more than a scholarly, semantic nuance: it actually symbolized an intense debate that was taking place regarding the formative dimension of the history of education, which justified the inclusion of the new term in the curricula of teacher training. The concept had been incorporated initially in 1898 because it was considered to be “of an exemplary and moralizing nature, one able to provide a ‘strong’ character and crucial for the construction of a theory of education”.<sup>6</sup> The idea was that teachers as well as future pedagogues should have the opportunity to learn from the examples, ideas and educational practices of past educators and that this knowledge would not only allow them to forge their own professional identity but to situate themselves within a pedagogical tradition as well. This formative, exemplary concept, for which the name “The History of Pedagogy” seemed very suitable, went into decline from the 1960s onward, when the subject began to be referred to as “The History of Education”. The new denomination brought with it a change in orientation and content; education was now to be understood as more of a social phenomenon that ought to be interpreted in accordance with the social context in which it took place and with political and economic factors as well. In other words, instead of simply looking for moral examples from the past, the focus now was to *understand* that past, of which the newer generations were completely ignorant.

If educational historiography in Spain seems to have always been closely linked to the teaching of “The History of Pedagogy”/ “The History of Education”, it is due to the fact that most of the researchers in the field were teachers in the old Escuelas Normales and university Faculties (which are currently grouped together under the general name of Faculties of Education). A study undertaken in the early 1980s on the productivity in this field between 1877 and 1981 concluded that the most productive years were the four decades immediately following 1898, just after this area of study was introduced and consolidated as an academic discipline. The research carried out in the

---

<sup>5</sup> Jiménez Eguizábal 1989, p. 53.

<sup>6</sup> Terrón/Álvarez/Braga 2005, p. 320.

years between 1898 and 1939 tended to be of a general nature and in many cases dealt with educational institutions. The years between 1940 and 1960, however, saw a considerable decrease in the number of publications, which focused almost exclusively on biographical approaches of famous pedagogues. Not until the end of the 1960s do we see an increase in the number of publications, along with a change in the subjects being researched.<sup>7</sup>

The markedly academic tradition of the history of education had an important influence on the way it was conceptualized and characterized as a subject of study and research. During much of the 20<sup>th</sup> century, teachers aspiring to permanent positions in a Spanish university were required to pass a public exam, before a jury of peers, where they had to defend their “teaching project”. This consisted of their demonstrating not only mastery of the subject’s program, but familiarity with the subject’s theoretical basis, its origin and development over time and the most recent relevant research tendencies at the national and international level. This requisite resulted in a copious bibliographical compilation on Spanish educational historiography which grew steadily starting in the early 1980s but which has slowed down considerably in the last five years. The recent decrease is due both to a change in the system of teacher accreditation for university professors and to the fact that candidates are no longer required to present a study on the theory and history of the subject.

While this ample bibliography does an exhaustive job of tracing the evolution and principle features of educational historiography in Spain, there are a series of flaws in it as a whole, three of which merit particular attention. In the first place, all of the important, influential teachers of History of Education, when vying for an academic chair, in their day published their own “teaching projects”, in which they presented their own historiographical explanations. As these were adhered to faithfully by other teachers for years, these theories have ended up becoming a sort of “final word” on many aspects of the subject, one that is accepted unquestioningly by virtually the entire scientific community of educational historians. Secondly, the remarkable expansion and improvement of the research carried out since 1980 has led to a certain sense of self-complacency regarding the robustness of the discipline; there has been little space for self-criticism, open debate or the kind of analysis that could identify possible shortcomings or means of increasing the visibility of the research, an aspect of the History of Education that in the last five years has come to be considered vital for the survival of the field. Finally, we cannot ignore the fact that contemporary educational historiography in Spain follows closely in the footsteps of international models and is especial-

---

<sup>7</sup> Esteban Mateo 1983, pp. 1014-1015.

ly indebted to those of France and the English-speaking countries; the justification and legitimacy of much of the research lies in its exhaustive use of the international bibliography, which in fact has a greater impact than does Spanish scholarship. While resorting to international references in research has undoubtedly enriched the field of educational history in Spain, it is possible that it has also hindered the creation of research networks at a national level. After the previous brief summary I should clarify that I do not intend to present an in-depth analysis of the History of Education in contemporary Spain; apart from being beyond the scope of this article, it has already been thoroughly researched in works cited in the bibliography. I would like to focus instead on some of the trends that occurred and recurred in the History of Education in Spain beginning in the 1970s, a decade in which this field really came into its own both in terms of academic presence and research production. First, I will analyze the way in which the limited, narrow-minded educational historiography typical of the years under Franco gave way to a variety of historiographical traditions that arose after the transition to democracy. Secondly, I will evaluate how some of these traditions have fared up to the present day and the influence they had on academic curricula in Spanish universities in the 1990s. And finally, I will examine the genealogy and evolution of some of the more recent trends in the History of Education beginning at the end of the 20<sup>th</sup> century, examining their place in the latest educational reform of 2009-2010, undertaken in order to adapt the Spanish university system to the European Higher Education Area.

## **2 The “Old” Traditions in Spanish Educational Historiography**

The most outdated tradition of educational historiography in Spain emanated from the first Faculties of Pedagogy established by the Franco regime. The fact that this field of teaching and research was called “The History of Pedagogy” was due to the fact that it was limited basically to the history of pedagogical ideas and educational institutions, while the social dimension of education was treated as no more than a positivist addition, as dubious as the philosophy which inspired it. Most of the doctoral theses and publications focused on outstanding intellectual figures from different historical eras, nearly always eminences from the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries, i.e., from the heyday of the Spanish Empire. This interpretation of historical-educational evolution in Spain was thus centered on a number of “great pedagogues” whereas the prevalent educational practices of the different historical epochs were not even acknowledged. Such historiographic models reduced historical syntheses to simple narratives of events, biographies and pedagogical ideas,

while completely ignoring the material and socio-economic conditions that defined the eras being studied.<sup>8</sup> In this markedly ideological and moralizing History of Education, the authors were intent on shaping future generations of educators by exposing them to a handful of illustrious personal examples from the past whom they were meant to imitate and follow faithfully. Advances in education were explained as a series of innovations carried out by individuals with absolutely unique, pioneering ideas that had come to them as if by the intervention, like a *deus ex machina*. These ideas, together with the extraordinary personal qualities of these chosen few, were such that these individuals were able to implement their theories and assume leadership over all of their contemporaries in pedagogy.

Research carried out in the 1940s and 1950s – the first two decades of Franco's regime – does not stand up to even minimal scientific or historical scrutiny. Practically all of the works from this era consist of sectarian, ideologically-driven hagiographies authored by professors with strong ties to the Catholic Church. Evolution and progress in education were simply a testimony to the triumph of the ecclesiastical institutions and the failure of state-sponsored teaching. Historians of Spanish education only began to offer a critique of this panorama after a conference held in Gerona in 1980 by the second would be president of the ISCHE, Maurits De Vroede. In his paper, De Vroede translated into a European context three conspicuous weaknesses that scholars in the United States had recognized as early as the 1950s in their own country: parochialism, puritanism and pedagogism.<sup>9</sup> In his presentation, De Vroede emphasized the contrast between “the History of Pedagogy”, i.e., the study of ideas, and “the History of Education”, which he took to mean the conventional study of teaching institutions, including the usual hagiographies and a complete absence of criticism of any kind.<sup>10</sup> It would be hard to exaggerate the influence that this publication had, due to the way in which it so directly seemed to apply to the Spanish context. Consequently, and despite its limited dissemination, De Vroede's analysis contributed significantly to the maturing of historiographic thought in Spain.

The thematic and ideological reductionism of educational historiography under Franco helps to explain the scant interest shown – in comparison with the rest of Europe or South America – in aspects such as educational policy and legislation. In Spain these subjects did not attain the status of serious themes of research until the 1970s before reaching their golden age in the 1980s. The mid 1970s also saw the emergence of a group of historians of

---

<sup>8</sup> Escolano 1984, pp. XIII-XIV; Escolano 1997a, pp. 55-57 and Escolano/García Carrasco/Pineda Arroyo 1980, pp. 25-30.

<sup>9</sup> Cohen 1976, pp. 298-330.

<sup>10</sup> De Vroede 1980, pp. 7-23.

education with quite varied backgrounds; some were trained in Law while others had held positions in education administration, but in practically every case they were university professors with a keen interest in political history. These scholars, whose common point of contact was a subject called “Educational Policy and Administration”, began the process of putting into place a new discipline which, in the words of one of its standard bearers, professor Puellas Benítez,<sup>11</sup> has only just moved beyond its “genesis phase” but has far to go in its development.

From the moment onward when in 1975 Mariano Pérez Galán<sup>12</sup> broke the silence that had reigned under Franco’s regime regarding educational policies under the second Spanish Republic (1931-1939), this became the epoch that attracted the most attention of historians of education, who saw the progress and achievements in education under the Republic as a model for the new democratic era. This fascination with the republican era – followed immediately by the Spanish Civil War – has persisted to this day, never ceasing to elicit controversy, passion and revision. Its interest for historians of education as well as general historians is evidence of the degree to which the historical period of the Republic is very much alive in the collective memory of Spaniards.

The research and publications produced in the field of educational policy in the 1980s show a number of common features. For instance, almost all of the investigations focused on concrete historical periods of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century that corresponded to specific political regimes and events. They invariably show a strong ideological bent and are based on the premise – which the authors strove to demonstrate unequivocally – that education was closely linked to ideology and that educational policy was ultimately determined by the ideology of the party or group that was in power at a given time. The main reason for much of this research – which in many cases provided historical frameworks for more specifically focused studies – may well have been the researchers’ desire to consult actual legislative and political documents and reports. We should remember that many of the most important education laws only became accessible in their modern format after the Education ministry published a collection of documents and texts between 1979 and 1990 that included material dating from the 18<sup>th</sup> century up until 1945.<sup>13</sup> Incidentally, this collection never was completed.

In my view, this “tradition” or research trend, which could be defined as “national educational policy”, was never truly consolidated in Spain, despite the seriousness and prestige of its proponents. The reason for this shortfall

---

<sup>11</sup> Puellas 2011, p. 42.

<sup>12</sup> Pérez Galán 1975.

<sup>13</sup> Ministerio de Educación 1979-1990.

can be found in the veritable explosion of “local histories” or “regional educational historiographies” that occurred at the same time. This new historiographical current, which some authors have defined as “that pertaining to each autonomous region”,<sup>14</sup> flourished in the early 1980s as part of a general reaction against the strong centralism and Spanish nationalism that had been imposed by the previous regime. It was also a reflection of a new social and political model based on unprecedented regional autonomy. This particular kind of historiography had never really been taken seriously beforehand; it had been considered something for amateurs at best, and in some cases it had even been marginalized, as it seemed to defy or challenge the official, national administrative models. Yet it now became a privileged area of study where not only historians of education but general historians as well could approach a “new history of education”, which was none other than the social history of education.

Both the pioneering research being done on national educational policy and the fledgling investigations in regional education were strongly influenced by the historiographical trends emanating from the second generation of *L'École des Annales*. Braudel in particular defended a multidisciplinary approach that linked education to long-term socioeconomic structures. This was not however, the only historiographic influence, nor was it the dominant one; opening up to the outside world during Franco's final years and following his death in 1975 was to have a profound effect on the History of Education in Spain. A wealth of theoretical models, schools of research and investigative trends, which scholars in other countries had been developing and working on in a progressive, ordered manner for at least thirty years, was now available to Spanish researchers, who were quick to appropriate it. The direct result of this surge was the emergence of new themes and subjects of research, which in many cases displaced other subjects that had only just begun to gain a foothold. In some ways the net results of this movement could be seen as detrimental, in that certain incipient areas of research – literacy or school statistics, for instance – suffered from neglect and were never fully consolidated.

Any possible negative effect, however, was unlikely to be noticed in the midst of the remarkable expansion that took place in Spanish History of Education in the early 1980s. Although there were already signs of change in the air at the end of the previous decade, 1982 is unanimously considered to be the key year in the renewal process.<sup>15</sup> There were at least three pivotal events leading up to it: the creation of a “Section of the History of Education” within

---

<sup>14</sup> Gabriel 2005, p. 400.

<sup>15</sup> Viñao 2002a, p. 238; Escolano 1993, pp. 70-71 and Guereña/Ruiz Berrio/Tiana Ferrer 1994, pp. 9-10.



the Spanish Pedagogical Society (1979); the 7<sup>th</sup> National Pedagogy Conference (Granada, 1980); and the First National Colloquium on the History of Education (Alcalá de Henares, 1982). These encounters allowed the new historians of education to become familiar with each other and with each other's work and to create the first networks for collaboration and scientific exchange. The meetings also reflected a new common, symbolic ground, defined as a "progressive corporative maturity"; this phrase was used to refer to the way in which a group of historians of education progressively distanced themselves from the pedagogy sector while strengthening their ties to other academic groups and professionals working both in general and specialized areas of history.<sup>16</sup> The influence of social history in some of these specialized fields led to a heightened interest in subjects involving education, helping to strengthen the bond between educational and general historians. One consequence of this was the growth of dynamic research networks, which is among the outstanding features of educational historiography in the last three decades.

This phenomenon occurred over the span of two decades, the 1980s and 1990s, coinciding with the expansion of Faculties of Education in Spanish universities. With this growth came an increase in the number of chairs and departments in History of Education and an unprecedented increase in the number of professors and researchers in the field. These two decades, which can truly be considered the golden age of Spanish educational history, also saw the creation of scientific institutions such as the Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana (1983) and the Sociedad Española de Historia de la Educación (1989) along with a proliferation of scientific meetings and the presentation of numerous doctoral theses. Several specialized publications appeared – in Salamanca (1982), in Catalunya (1994) and in Galicia (1997) – which allowed for the dissemination of numerous research papers. Meanwhile, Spanish researchers were more and more present on the international scene, especially through their participation at the annual meetings of the ISCHE and the (somewhat less frequent) publication of articles in international journals.

Another landmark change in the 1990s involved a move away from curricular uniformity, as the all-encompassing "History of Education/History of Pedagogy" discipline was replaced by myriad specific subjects. This was caused by a profound remodeling that the Spanish university system went through as it implemented a new credit system while at the same time conceding considerable autonomy to faculties in their curricular development. Education faculties introduced many new historical-educational subjects, albeit ones with

---

<sup>16</sup> Escolano 1993, p. 70.

lesser academic weight, resulting in an enormous range of materials and themes in educational history that had no curricular tradition whatsoever and only the scantest of research trajectories.<sup>17</sup> The incorporation of many of these new subjects can be attributed to the fact that for the Spanish regions, history played a vital role in forging a national identity, and as a rule the autonomous governments readily provided the necessary social and economic support, with at least eight of the autonomous regions establishing subjects centered on their own regional history of education. Other subjects grew out of the need to consolidate a professional identity for scholars of recently created degrees such as Teacher Training, Social Education or Psychopedagogy;<sup>18</sup> such was the case with subjects like The History of Social Education, The History of Childhood or Infant Education, The History of the School or of Primary Education, The History of Psychopedagogy, The History of Physical Education or The History of Special Education. There were certain subjects – The History of Women’s Education or the History of the Curriculum, for example, that despite boasting educators with strong research credentials, wished to attain the kind of recognition offered by implementation in university programs in order to consolidate their academic presence. The research groups working on the history of women’s education came for the most part out of the University Institute of Women’s Studies of different Spanish universities, where the interdisciplinary studies included studies in education. In the case of the Curriculum History, the researchers usually had ties to the ambitious investigative project known as MANES,<sup>19</sup> which was modeled after the French project EMMANUELLE. The MANES project has managed to bring together researchers from more than forty different universities in Spain, Europe and Latin America to collaborate on the study of school textbooks.

This multiplicity and variation of curricula has in recent years led many education historians to speak of the “considerable curricular fragmentation that History of Education underwent in Spain during the 1990s”, the “fragmentation of the object of study”,<sup>20</sup> the thematic dispersion and the methodological diversity, all of which, taken together, add up to a transformation on a scale “that could practically be seen as a re-foundation of History of Education as a field of study”.<sup>21</sup> And yet no one seems to have noticed the circumstances of the reform carried out in 1990 by the Ministry of Education, which estab-

---

<sup>17</sup> Terrón/Gabriel 1998, pp. 710-119.

<sup>18</sup> Viñao 2000, p. 89.

<sup>19</sup> More information in the web page of the MANES Research Institute, <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>.

<sup>20</sup> Terrón/Álvarez/Braga 2005, p. 313.

<sup>21</sup> Tiana 2005, p. 106.

lished the contents and degree requirements for 30% of the course loads that were obligatory for all Spanish universities. One course that was specially designed for teacher training went by the elaborate name of “Contemporary Theories and Institutions of Education”. Although the contents and objectives of this subject were never clearly spelled out, the programs as well as the textbooks that were published during the twenty years that the course has been taught show that most university teachers considered it a continuation or re-adaptation of previous subjects taught after 1945. It dealt, in other words, with a mixture of the ideas of the “great pedagogues”, the main schools and trends in education and some of the outstanding teaching centers.

Notwithstanding the proliferation of subjects, topics and areas of research in the 90s, it is fair to ask ourselves if any distinct “traditions” were really consolidated in Spanish educational historiography during this period. An overview of some of the more important work leads me to the conclusion that we may actually be dealing more with “made-up” traditions than with any actual tangible scholarly traditions *per se*. When Spanish historians of education feel the need to delve into their past and reflect upon their own work they generally resort to consolidated fields of scholarship and established disciplines, to which they add – with more or less inspiration – their own investigative approaches. Yet the scientific research carried out in the 1990s in the so-called emerging fields, though abundant, came about in a spontaneous, unplanned way. With the exception of singular cases such as MANES, we are hard put to find lines of investigation crystallizing over significant periods of time or involving significant groups of researchers. Nor is there much evidence of the formation of schools or of networks of scholars focusing on similar themes with similar approaches or paradigms. What we have is an individualistic culture of research, where a proliferation of independent investigative trajectories flourished but only really converged when academic or professional circumstances coincided at certain moments.

Consequently, we should ask ourselves if the educational historiography of the 1990s was a continuation, an evolution or a break with the past. The three most productive fields were undoubtedly those that constituted, practically from the start, the epistemological foundation for the History of Education in Spain. This could well be due to the fact that, as was shown in the case of Italy,<sup>22</sup> historians of education were fully integrated into the faculties of Pedagogy owing to their formation and their professional experience. These three classic fields – the history of pedagogical ideas, the history of educational policy and the history of teaching institutions – show continuities in “traditions” on their objects of study. These traditions were able to adapt to the

---

<sup>22</sup> Compère 1995, pp. 21-31.

different theoretical turns that sprang up at the end of the 20<sup>th</sup> century, especially the linguistic and cultural turns, and subsequently they were able to make a comeback and gain new life. These fields are in fact as dynamic now as they were in the past; what has changed considerably is their perspective and the approach they take with their objects of research.

The first field, the *history of pedagogical ideas*, survived the attacks of social historians in the early 1980s and has continued to provide fruitful opportunities for research on thinkers and pedagogical ideas. The rejection of a traditional history of education with its focus on singular exceptions and “great pedagogues” has led to a search for new theoretical frameworks and has sought to “de-canonize” some of these revered figures. In a line of work begun by Depaepe, Simon and Van Gorp, about the Belgian Decroly,<sup>23</sup> there has been a search for new interpretations of the prominence of these individuals in global cultural pedagogy. Much of the recent research done on contemporary educational trends has been carried out with new conceptual and pedagogical perspectives in which the discourse on education is understood less in terms of production and more in terms of reception. Instead of trying to interpret thinkers of the past, this new perspective attempts to comprehend the way in which the discursive practices of these authors were disseminated and appropriated in different historical eras. Rather than a timeless hermeneutics of the pedagogical ideas, this approach is interested in analyzing key terms and concepts and the way their meanings have changed over time and in different contexts.

Recently a group of Catalan historians has proposed a return to The History of Pedagogy, albeit with a renewed perspective that owes much to the influence of the “linguistic turn” and the rediscovery of social history through concepts.<sup>24</sup> At the risk of oversimplifying, this approach could be seen as an encounter between the history of pedagogical ideas and social history. Proponents of this school have resorted to the conceptual history developed by the historian Reinhart Koselleck as a social-historical-educational methodology of investigation. The approach requires “a study of the evolution of the meaning of words – i.e., concepts – over a considerable period of time; concepts are records of reality and, at the same time, factors of the change of reality itself”.<sup>25</sup> Yet conceptual history, which has for at least two decades been a reference point for Spanish historians of political ideas, has still not been applied to the history of education “in a conscientious, systematic way”,

---

<sup>23</sup> Depaepe/Simon/Van Gorp 2003, pp. 224-248.

<sup>24</sup> Laudo 2013, p. 23.

<sup>25</sup> Vilanou 2005, p. 263.

and has yet to be defined in terms of a theoretical framework and potential lines of research.<sup>26</sup>

The second sector, *the history of educational policy*, is currently in a state of profound renewal; the convergence of political history and cultural history, which focus on the study of relationships of power and of the way in which politics functions as a synthesis of the other myriad components of social reality, has also led to the opening of new lines of investigation.<sup>27</sup> It is in this context that the concept of “policies” was introduced, focusing on the relationship between educational political actions and public opinion on the one hand and political, cultural and social movements on the other. The way in which educational policies are used to promote values such as freedom, equality and democracy has proved to be especially stimulating for researchers, with one growing subject of research being the genealogy and evolution of education in civic values and public citizenship. This theme became the subject of intense, widespread social debate following the introduction in 2006 of “Public Citizenship” as a required subject in primary and secondary education by the socialist government. The conservative government modified the subject considerably upon coming into power 2012 and plans, in its proposed bill from 2013, to replace it with a subject called “Social and Civic Values” in primary education and “Ethical Values” in secondary education. These subjects would be offered at the parents’ request and as an alternative to religious instruction.

The considerable number of studies done on local and regional history, which often consisted of limited, piecemeal work with very little relationship to any national or international context, was criticized sharply in the final years of the 20<sup>th</sup> century by both educational historians and political historians, who saw it as a phenomenon that was adversely affecting Spanish historiography in general. Some authors went so far as to refer to a “balkanization” and an “ethnocentric temptation”.<sup>28</sup> Regional historians did not care for these terms, of course, nor did they appreciate the term “peripheral nationalism”, which was sometimes used to refer to any national identity different from Spanish nationalism. These regional historians see themselves as part of a “discursive community” with a common – though not necessarily explicit – project of “building a Spanish History of Education that encompasses a plural educational reality in cultural, linguistic and national terms”.<sup>29</sup> In recent years this field, which finds its sociopolitical justification in the support that so many autonomous governments have given to initiatives aimed at recovering their

---

<sup>26</sup> Vilanou 2006, p. 63.

<sup>27</sup> Fernández Soria 2006, pp. 71-103.

<sup>28</sup> Escolano 1993, p. 80 and Escolano 1999, p. 159.

<sup>29</sup> Dávila 2005, p. 95.

past and configuring a national identity on it, has attempted to find its epistemological justification as a solid alternative – one not without risks<sup>30</sup> – of the new, post-structuralist, post-modern educational historiography.

The third field, *the history of educational institutions*, provides us with a privileged perspective for studying the links between the forces driving the old and new historiographic traditions. In the last several decades the conventional interpretation, which viewed this discipline as a non-critical account of certain special centers, has lost favor. Under the influence of the North American revisionist movement, there was an attempt in the 1990s to build a “new history of schooling” which, with few exceptions, made use of a positivist approach and consisted mainly of isolated, unrelated investigations. As a result, many doctoral theses from the 1980s and 90s consisted of accounts of high schools and Escuelas Normales (Teacher's Training Centers). These theses were nearly always the work of teachers from the institutions themselves whose motivation came from the need to reinforce what they saw as an imperiled identity. Although they resorted to similar approaches and materials, there was little exchange among the investigators; they do not seem to have worked on comparative interpretations or searched for unifying principles or sought common models that could have helped work towards a theory of schooling. The trend was abandoned with a certain sense of frustration and disappointment, giving way to the study of “intra-history” or “the internal history of the school”. This became all the rage in the first years of the 21<sup>st</sup> century and is now one of the “hottest” subjects in contemporary educational historiography, as we will see in the pages that follow.

### 3 The “New” Traditions in Spanish Educational Historiography

The papers given at the ISCHE Congress in Lisbon (1993) were published in 1995 and one in particular, by Dominique Julia, was reproduced numerous times in Spanish, Mexican, Brazilian and Italian publications. It would go on to have a huge influence on the way educational history was studied in Spain, in other Southern European countries and in Latin America. In this article Dominique Julia introduced the concept of “school culture”, defining it as “the body of rules defining the knowledge to be taught and the behavior to be instilled, and the body of practices for the transmission and assimilation of this knowledge and the incorporation of this behavior”.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Costa 2006, pp. 125-128.

<sup>31</sup> Julia 1995, p. 354.

It was also around 1995 that a number of essays were published that would have an enormous impact on the community of Spanish and Latin American historians of education. An article by Antonio Viñao Frago on the relationship between History of Education and Cultural History<sup>32</sup> pointed out – albeit not that explicitly – the numerous new historiographical directions visible on the horizon that were destined to replace the “linguistic turn” by the material, visual and emotional turns. Viñao Frago used the concept of “school culture”, and emphasized the ideas of memory and oblivion as central elements “of mental representations and images”. Another article by Agustín Escolano,<sup>33</sup> dealt with emerging approaches in History of Education inspired by the paradigm of “micro-history”, which was presented as an alternative to the structuralist frameworks of traditional historicism. Escolano also introduced the concept of “ethno-history” as a historiographical current linked to the material history of teaching. Likewise he associated oral history with the reconstruction of memory in the belief that this could help create, if only fragmentarily, “the foundation for a new understanding of present-day social and cultural – as well as educational – history”. And finally, António Nóvoa wrote two important articles – one for a French and one for a Catalan publication<sup>34</sup> – after spending a sabbatical year in the United States studying that country’s historical/educational literature. These articles focused on the growing interest in the study of the actors and subjects of history and in the increased use of the schools themselves as spaces for research, all of which implied resorting to methodological tools based on ethnography and micro-history. Nóvoa also introduced the concept of the “grammar of schooling”, a term coined by David Tyack and William Tobin that would be referred to often in Spanish educational historiography. The author went on to link this concept to the “school culture” of Dominique Julia, thus suggesting a broad field of study connected to more established areas such as the history of the curriculum or the history of educational institutions.

These publications had a huge influence and played an important part in the creation of new traditions in the History of Education in Spain. These new traditions seemed to connect especially well with the interests of Spanish researchers at the time, with their scientific and methodological education and with the interdisciplinary requirements that Spanish universities were emphasizing. This helps to explain the rapid success of the new perspectives, which academics were quick to comprehend and embrace theoretically. The

---

<sup>32</sup> Viñao 1995a, pp. 245-271. In Brazil, Viñao 1995b, pp. 63-82. In USA, Viñao 2001, pp. 125-150. This work is one of the most quoted in the recent Spanish historiography of education, with 177 quotes in Google Scholar [Accessed on August, 7th 2013].

<sup>33</sup> Escolano 1996, pp. 325-341. The Spanish version in Escolano 2000a, pp. 297-323.

<sup>34</sup> Nóvoa 1996, pp. 245-279; Nóvoa 1997, pp. 3-48.



work of a handful of teachers to make the concepts more accessible was also crucial to their popularity. A series of basic reference works,<sup>35</sup> some of which were clearly instructional, served to create a body of common knowledge that was shared by the community of education historians as a whole. In these works the authors linked the concepts of the memory of education with school culture and established important ties between the domain of educational policy and school practices. Agustín Escolano's explanatory model of the three realms of school culture<sup>36</sup> – the normative culture of the educational system, the pedagogical culture of expert knowledge and the empirical-practical culture of the teachers – and Antonio Viñao's model of educational system reform and innovation in teaching practices<sup>37</sup> are today widely known and used, not only in research but in university teaching as well.

The new Spanish historiography was first seen under the spotlight in 2003, at the 12<sup>th</sup> National Colloquium of History of Education, which was dedicated to "Ethnohistory in the School". An analysis of the papers given at this symposium,<sup>38</sup> focused for the most part on the already consolidated trajectory of school textbooks, shows that the historiographic use of the new sources and techniques was still in its early stages. On the other hand, the considerable attention given to the museology of education and material culture of the school seemed to be an indication of what was to become one of the more solid lines of investigation.

From the year 2003 onward we can identify four trends or "new traditions" in the history of education in Spain:

1. Studies on the *memory of education* and its relationship to History of Education. Work in this field has been subject to debates and tensions within the community of historians, especially after the polemic was pushed to the forefront with the publication of the Law of Historical Memory in 2007. This government initiative officially recognized the rights of, and established measures in favor of, those who had suffered violence and persecution during the Civil War and the ensuing dictatorship. This law placed the concept of memory squarely in the center of the social debate, with some historians – even left-leaning ones – insisting that memory is something altogether different from history, and that the former runs the risk of becoming a kind of "new industry", with politicians becoming "memory entrepreneurs" and

---

<sup>35</sup> Escolano 1997b, pp. 7-14; Viñao 1998, pp. 165-184; Escolano 2000b, pp. 201-218; Ruiz Berrio 2000 and Escolano 2002a, pp. 19-42.

<sup>36</sup> Escolano 2002b. This book is one of the most quoted in the recent Spanish historiography of education, with 83 quotes in Google Scholar [accessed on August, 7th 2013].

<sup>37</sup> Viñao 2002b. This book is one of the most quoted in the recent Spanish historiography of education, with 271 quotes in Google Scholar [accessed on August, 7th 2013].

<sup>38</sup> Pozo 2012, pp. 59-60.



making public use of the past that is considered most convenient at the present moment.<sup>39</sup>

Antonio Viñao has related the memory of education to the history of the classroom and of school culture; to the growing interest in the material history of educational institutions and the founding of pedagogical museums; to the use of autobiographies, memoirs, diaries and other egodocuments in studying teacher professionalization; and to the use of students' recollections and pedagogical museums as didactic tools for teaching History of Education.<sup>40</sup> His more recent works continue to delve into the relationship between memory, history and what has come to be known as "historical-educational patrimony". Among other considerations, he pauses to ask how this patrimony could be affected by the rapid changes in technology and in the way memory is stored.<sup>41</sup>

2. The most important thing to happen to the historiography of Spanish education in recent years was the configuration and terminological delimitation of a new field of research that has come to be called *historical-educational patrimony*. The founding in 2003 of SEPHE,<sup>42</sup> the Spanish Society for the Study of the Historical Educational Patrimony – which coincided with the 12<sup>th</sup> Colloquium of History of Education – played a crucial part in the conceptualization and denomination of the field.

We can already detect two clear investigative trends in this field. The first is associated with the scientific-educational patrimony of high schools and has resulted in research projects such as "Science and education in centers of secondary education as seen through their cultural patrimony (1837-1936)", an interdisciplinary project carried out from 2008-2012 that brought science and education historians together with high school teachers.<sup>43</sup> The other trend is the establishment of virtual pedagogical museums and "memory centers" on the Internet.<sup>44</sup> Generally these sites are promoted and maintained by university departments of History of Education and are used for teaching historical-educational subject matter. This so-called "virtual patrimony" has given rise to similar research projects in the regions of Murcia, Valencia, Balears, Andalucía, the Basque Country and Madrid and has resulted in the creation of virtual museums in nearly all of these universities. The well-consolidated research groups that have grown out of these projects have also managed to garner support and financing for their investigations, presumably because any

---

<sup>39</sup> Juliá 2010, pp. 335-375.

<sup>40</sup> Viñao 2005, pp. 741-743.

<sup>41</sup> Viñao 2010, pp. 17-42.

<sup>42</sup> Peña Saavedra 2007, p. 205.

<sup>43</sup> <http://www.ceimes.es/>

<sup>44</sup> Colleldemont 2010, pp. 275-293.

emerging cultural patrimony research line tended to be a priority for both central and regional administrations, at least until 2012. Many Faculties of Education and research centers were also fortunate to have research premises that could readily be turned into museums of educational history, with collections consisting of documents and objects from the centers themselves or collected by the professors over time.

3. The third clearly visible trend in current educational historiography is *the return to the subject as an area of investigation*. This has led to a search for new sources and methodologies together with what has come to be known as “egodocuments”. This term, coined in 1958 by the Dutch historian Jacques Presser, serves to “designate the multiple ways in which personal experiences and feelings are expressed in written form”, therefore allowing the term to be used for any text “in which we find – deliberately or accidentally – an ego”.<sup>45</sup> In History of Education a number of lines of research have been undertaken in this area. The first was that of finding, classifying and analyzing egodocuments relating to the History of Education. Unfortunately, research is showing that diaries, autobiographies or memoirs written by teachers themselves are all too scarce. The second task, which is still in its initial stages, involves recovering, conserving and cataloguing the files and records of innovative teachers while promoting exhibits and public events for the purpose of keeping their memory alive. The third line of work involves considering the biographical genre as a valid historical method, an approach that is gaining ground in the area of general history and is attracting considerable attention in educational historiography of late; recent years have seen a growing interest in the study of *exemplary teachers’ lives*,<sup>46</sup> i.e., the professional trajectories of teachers who worked in contexts of reform and who helped shape alternative visions of education.

4. The fourth budding line of investigation is *the consideration of the classroom as a place for historical analysis*. The origin of this historiographical trend can be found in a famous article by the British historian Harold Silver, who in 1992 denounced “the silences of history”, one of which was the silence surrounding what went on inside the classroom.<sup>47</sup> Marc Depaepe and Frank Simon picked up on this idea three years later, showing what truly scant attention was being paid to all of the sources and materials that comprised the day-to-day activities of daily school life; these authors saw the classroom as the veritable “black box” of pedagogical historiography.<sup>48</sup> With the publication of their article the term “black box” was incorporated into the

---

<sup>45</sup> Amelang 2005, pp. 17-18.

<sup>46</sup> Agulló 2010, pp. 170-172.

<sup>47</sup> Silver 1992, pp. 97-108.

<sup>48</sup> Depaepe/Simon 1995, p. 10.

History of Education to refer to the educational and social processes that took place inside the classroom. The concept had actually come from the realm of educational sociology, where it had been coined by Lacey in 1970.<sup>49</sup>

The article by Depaepe and Simon served to confer a name to the study of what transpired in the classroom, which until then had been considered a part of the history of the curriculum or school intra-history, terms meant to define the classroom practices and social experiences taking place there. In Spain the interest in this angle of research has led scholars to explore new sources of documentation, namely, oral testimonies, autobiographies, diaries, school notebooks and images used for representing certain educational practices. All of these materials have contributed to opening up new lines of investigation and to the creation of national scientific networks. But historians of education have so far tended to work with these sources independently, having yet to establish the connections among the different resources that could help to shed light on a particular classroom reality. Debate in recent years has centered on the possibilities and the limitations of such materials as historical documents and on the value of each one of these sources as a tool for recording and comprehending the reality of the classroom. The great challenge for the future, however, will lie in connecting investigative sources and methodologies, in coming up with methodological tools that serve to provide interpretations and explanations of relevant, agreed-upon educational practices.

New lines of research in Spanish History of Education have allowed for the emergence of new habits and practices in the academic community that stem not only from scientific changes but also from novel professional and administrative requirements. There has been a shift from the individualistic research culture of the 1990s to the consolidation of research networks, the construction of a common, shared scholarship and the dissemination and use of this knowledge across different geographical areas. The last decade has also seen a marked growth in interdisciplinary research and collaborations with general historians, anthropologists, historians of science and historians of written culture. The field has also become far more international in scope, especially due to an increased presence of research articles in the leading publications of the scientific community. This tendency has in turn required scholars to look for elements of comparison and contrast and to adapt some of their investigative focuses in order to reach a broader academic audience. The path ahead for this new educational historiography, while promising, is not without its risks: “narrative triviality”, “descriptivism”, “localism” and “collectionism”<sup>50</sup> are some of the terms used to refer to anecdotal accounts, data that is accumulated for accumulation’s sake, studies that use these new

---

<sup>49</sup> Braster/Grosvenor/Pozo 2011, p. 12.

<sup>50</sup> Costa 2012, pp. 178-179 and Pozo 2012, pp. 68-69.

sources of research with an approach resembling that of a dilettante more than a scientist, or articles that are merely descriptive, recreating a positivism of banal facts without striving for deeper or more substantial interpretations.

#### **4 The Decline of the History of Education in Spain?**

In the last ten years Spanish historians of education have begun to express a preoccupation with the gradual decline of History of Education as an academic discipline integrated into university curricula. The process seems to have accelerated somewhat as a result of the major overhaul in higher education (known as the Plan Bologna) that took place in 2008-2010 as the Spanish university system worked to adapt itself to the European Higher Education Area. This reform had a considerable impact on the social sciences in that these fields were required to justify the formative opportunities that they offered in comparison to more practical, utilitarian subjects. In History of Education, some initial studies analyzing the study plans of the twenty universities that offer a Bachelor's Degree in Educational Sciences certainly attest to the fact that the reform has resulted in a substantial decrease in the number of subjects and credits pertaining to the area of educational history.<sup>51</sup> Here I would like to add to this conclusion some of my own considerations:

- a) The fact that universities have had to reduce subjects in the historical-educational field for structural reasons seems to have provoked a "back-to-basics" tendency; the general response has been to take the curricula of the 1990s and condense this into one or two subjects invariably called "The History of Education" or "The History of Educational Systems".
- b) There is an incipient tendency to go back to the tradition of "The History of Pedagogy", and some of the larger universities have actually resorted to this label. Others have disguised it with names such as "The History of Pedagogical Thought" or "The History of Pedagogical Ideas".
- c) There has been a decrease in the number of specialized areas such as women's education or regional education. "The History of Women's Education" used to be offered as an elective in five universities and is now offered in four, while the study of regional educational history is currently offered in only three regions, which happen to be those with the strongest regional/national identities: Catalunya, the Basque Country and Galicia. But only in Catalunya the focus of the subject is clearly historical.

---

<sup>51</sup> Grana Gil 2012, pp. 531-541 and Álvarez González 2012, pp. 389-397.

- d) The new historiographical trends centered on the study of memory, historical-educational patrimony and school ethnography have made a discreet appearance as contents in four subjects offered by the universities of Barcelona, Murcia and Granada. However, the potential of these new fields in terms of their use as methodological tools for teaching History of Education is being used in other areas and has given rise to innovative teaching projects involving the active participation of students. There are also three universities in Madrid – UNED, Alcalá and the Complutense – that offer a Interuniversity Master of the Memory and Critique of Education that is meant to promote scholarly research in these fields.

Most investigators from English-speaking countries would agree that the disappearance of initial teacher education is a crucial factor in the decline of History of Education in their respective countries.<sup>52</sup> In Spain this type of education is currently offered in two B.A. programs, Early Childhood Education Teachers and Primary Education Teachers, which are offered at 62 of the 82 universities currently in operation (many of these are recently created, private institutions). An analysis of the curricula of these 62 universities leads me to draw the following conclusions:

- a) In fourteen of these universities, the Bachelor's Degree in initial teacher education does not include a single subject that could be considered to pertain to the area of educational history. Some of these centers, such as Zaragoza and Valladolid, had long-standing, prestigious traditions in the field, leading me to conclude that the disappearance of the subject matter is due to the retirement of the professors who had been teaching it.
- b) Seventeen of the universities opted to maintain a historical component comprising a single subject whose features and name resemble those found in study plans from the 1990s; in this case it is called "Contemporary Theories and Institutions of Education". This title, along with other similar names like "The Evolution of Contemporary Education", "Contemporary Currents in Education" and "Educational Theories and Systems" all serve to define the historical space where pedagogical thought intersects with the reality of the classroom.
- c) Thirty one of the universities also offer a single subject with specific names such as "The History of Education", "The History of Childhood Education", "The History of the School" or other names including the word "history". Due to the curricular organization of the Bachelor's Degrees at the national level, all of these subjects are offered in the freshman or sophomore year. Many of these universities, whether private or

---

<sup>52</sup> McCulloch 2011, pp. 98-100.

public, were founded only recently and have very little tradition in teaching the discipline. The teachers in charge of the subject matter do not tend to have a background in pedagogy and hail for the most part from fields such as general history, sociology, teacher's education or political science.

- d) It is nearly impossible to accurately evaluate the true presence of educational history in the Education Masters, as only twenty nine universities responded to the survey carried out by the Sociedad Española de Historia de la Educación this year (2013). Those responses that did come in indicated a meager presence of educational history, limited to courses in educational policy, the history of citizenship, school culture, the history of childhood, women's education and research methodology. We should remember that as of the year 2009 there is an obligatory Master's degree for high school teachers training consisting mostly of a curriculum designed by the central educational administration which does include some topics on the historical evolution of the Spanish educational system.

The panorama that I have described here leads me to conclude that History of Education is not in any imminent danger of disappearing from the Spanish university system, or at least not in greater danger than any other branches of the social sciences or humanities, which are always under potential threat from the neo-liberal currents of our times. The field seems to be in a reasonably healthy state at this time thanks to the constantly expanding initial teacher education and to the strong pedagogical tradition maintained by a handful of Spanish universities. There are, however, a number of factors working against it. Some, such as the impossibility of replacing an ageing generation of prestigious professors who are retiring or the difficulty in finding financing for projects or research groups, derive from the current economic crisis in Spain and are common to other fields of scholarship as well. Other problems, though, such as the perception of the subject as a body of generalist knowledge or the scant time given to it in the early stages of study, are likely to be detrimental to the way in which potential scholars will view a field which, in terms of professional opportunities, is not especially attractive to begin with. This is sure to reduce even further the number of candidates choosing to write their doctoral thesis on History of Education at a time when this has become one of the leading indicators of a discipline's health. Educating future investigators is of course one of the challenges for the future, and I believe that Spanish historians of education have built a solid enough past to meet this challenge.

## Literature

- Agulló Díaz, María del Carmen (2010): La voz y la palabra de los *tesoros vivos*: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. In: *Educatio XXI* 28, 2, pp. 157-177.
- Álvarez González, Yasmina (2012): La Historia de la Educación en los nuevos Grados de Pedagogía de las Universidades públicas españolas. In: Hernández Díaz, José María (ed.): *Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica* (ss. XVI-XXI). II. Hergar Ediciones, Salamanca, pp. 389-397.
- Amelang, James S. (ed.) (2005): Presentación. De la autobiografía a los ego-documentos: un forum abierto. In: *Cultura Escrita & Sociedad* 1, pp. 17-18.
- Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Pozo Andrés, María del Mar, del (2011): Opening the Black Box of Schooling: Methods, Meanings and Mysteries. In: Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Pozo Andrés, María del Mar, del (eds.): *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Peter Lang, Brussels, pp. 9-18.
- Cohen, Sol (1976): The history of the history of American education, 1900-1976: The uses of the past. In: *Harvard Educational Review XLVI*, pp. 298-330.
- Collelledemont Pujadas, Eulàlia (2010): Los museos virtuales de educación en España. In: Ruiz Berrio, Julio (ed.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 275-293.
- Compère, Marie Madeleine (1995): L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. INRP/Peter Lang, Paris.
- Costa Rico, Antón (2006): Territorios, identidades y gentes: Para una revisión de la Historia de la Educación en España. In: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25, pp. 105-129.
- Costa Rico, Antón (2012): Iluminar la intensa historia de las prácticas escolares desde la historiografía educativa: potencialidades y retos. In: Alves, Claudia/Mignot, Ana Chrystina Venancio (eds.): *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: Projetos, Sujeitos e Práticas*. Quartet Editora, Rio de Janeiro, pp. 155-179.
- Dávila Balsera, Pauli (2005): Las historias "autonómicas" de la Educación: Sentido y Aportaciones. In: *Cuadernos de Historia de la Educación* 2, pp. 67-95.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank (1995): Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. In: *Paedagogica Historica. International Journal for the History of Education* 31, 1, pp. 9-16.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank/Van Gorp, Angelo (2003): The Canonization of Ovide Decroly as a "Saint" of the New Education. In: *History of Education Quarterly* 43, 2, pp. 224-248.
- De Vroede, Maurits (1981): Tendances actuelles en Histoire de l'Éducation. In: *Full Informatiu*, Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans 1, pp. 7-23.
- Escolano Benito, Agustín/García Carrasco, Joaquín/Pineda Arroyo, José María (1980): La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Escolano Benito, Agustín (1984): Introducción. In: Escolano Benito, Agustín (ed.): *Diccionario de Ciencias de la Educación I*. Anaya, Madrid, pp. XI-XLIII.
- Escolano Benito, Agustín (1993): La investigación en Historia de la Educación en España: Tradiciones y nuevas tendencias. In: Nóvoa, António/Ruiz Berrio, Julio (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación, Lisboa, pp. 65-83.
- Escolano Benito, Agustín (1996): Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. In: *Paedagogica Historica XXXII*, 2, pp. 325-341.



- Escolano Benito, Agustín (1997a): La historiografía educativa. Tendencias generales. In: Gabriel, Narciso de and Viñao Frago, Antonio (eds.): La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales. Ronsel, Barcelona, pp. 51-84.
- Escolano Benito, Agustín (ed.) (1997b): Memoria de la Escuela. In: Vela Mayor. Revista de Anaya Educación 11, pp. 5-95.
- Escolano Benito, Agustín (1999): Las Ciencias de la Educación bajo sospecha o los orígenes de la epistemología pedagógica en España. In: Laspalas Pérez, Javier (ed.): Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García. EUNSA, Pamplona, pp. 157-169.
- Escolano Benito, Agustín (2000a): La Historia de la Educación después de la Posmodernidad. In: Ruiz Berrio, Julio (ed.): La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 297-323.
- Escolano Benito, Agustín (2000b): Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. In: Revista de Educación nº extr., pp. 201-218.
- Escolano Benito, Agustín (2002a): Memoria de la Educación y cultura de la escuela. In: Escolano Benito, Agustín/Hernández Díaz, José María (eds.): La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 19-42.
- Escolano Benito, Agustín (2002b): La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Esteban Mateo, León (1983): Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. In: Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea. Valencia, pp. 999-1039.
- Fernández Soria, Juan Manuel (2006): La nueva historia política de la educación. In: Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria 25, pp. 71-103.
- Gabriel, Narciso de (2005): La Historiografía Educativa Regional en España. In: Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.): Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 399-422.
- Grana Gil, Isabel (2012): La historia de la educación en los nuevos planes de estudio. In: XX Jornades d'Història de l'Educació. Cohesió social i educació. Universitat de Girona, Girona, pp. 531-542.
- Guereña, Jean-Louis/Ruiz Berrio, Julio/Tiana Ferrer, Alejandro (eds.) (1994): Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación. CIDE, Madrid.
- Guichot Reina, Virginia (2006): *Historia de la Educación*. Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 2, 1, pp. 11-51.
- Jiménez Eguizábal, Alfredo (1989): Evolución institucional de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Objetivos y contenidos a través de los planes de estudio. In: Molero Pintado, Antonio and Pozo Andrés, María del Mar, del (eds.): Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Universidad de Alcalá, Madrid, pp. 45-64.
- Julia, Dominique (1995): La culture scolaire comme objet historique. In: Nóvoa, António/Depaepe, Marc/Johanningmeier, Edwin W. (eds.): The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Paedagogica Historica Supplementary Series. I, Ghent, pp. 353-382.
- Juliá, Santos (\*2010): Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX. RBA, Barcelona.
- Laudo, Xavier (2013): Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa. In: Temps d'Educació 44, pp. 13-32.
- McCulloch, Gary (2011): The Struggle for the History of Education. Routledge, London.
- Ministerio de Educación (1979-1990): Historia de la Educación en España. Textos y documentos. I (1750-1814); II (De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868); III (De la Restauración a la II República); IV (La educación durante la II República y la Guerra Civil.



- 1931-1939); V (Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra. 1938-1945). MEC, Madrid.
- Nóvoa, António (1996): El passat de l'educació: la construcció de noves històries. In: Temps d'Educació 15, pp. 245-279.
- Nóvoa, António (1997): La nouvelle histoire américaine de l'éducation. In: Histoire de l'Éducation 73, pp. 3-48.
- Peña Saavedra, Vicente (2007): El Museísmo Pedagógico en España: Actualidad y Perspectivas, Luces y Sombras. In: Memoria, Conocimiento y Utopía 3, pp. 205-2011.
- Pérez Galán, M. (1975): La enseñanza en la Segunda República Española. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.
- Pozo Andrés, María del Mar, del (2000): Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939). Biblioteca Nueva, Madrid.
- Pozo Andrés, María del Mar, del (2012): Tradiciones e Invenciones en Historia de la Educación: Conectando Presencias, Tendencias y Audiencias. In: Simões, Regina Helena Silva/Gondra, José Gonçalves (eds.): Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação. EDUFES, Vitória, pp. 37-80.
- Puelles Benítez, Manuel de (2011): Política de la educación y políticas educativas. In: Guereña, Jean-Louis/Ruiz Berrio, Julio/Tiana Ferrer, Alejandro (eds.): Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Madrid, pp. 41-63.
- Ruiz Berrio, Julio (ed.) (2000): La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ruiz Berrio, Julio (2005): Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid. In: Ruiz Berrio, Julio (ed.): Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. Universidad Complutense, Madrid, pp. 117-141.
- Silver, H. (1992): Knowing and not knowing in the history of education. In: History of Education 21, 1, pp. 97-108.
- Torrón Bañuelos, Aida/De Narciso, Gabriel (1998): Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio. In: La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica). X Coloquio de Historia de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación/Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, Murcia, pp. 710-719.
- Torrón, Aida/Álvarez, Violeta/Braga, Gloria (2005): La enseñanza de la Historia de la Educación: ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica. In: Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.): Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 313-335.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2005): La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In: Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.): Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 105-145.
- Vilanou i Torrano, Conrad (2005): El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. In: Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.): Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 239-281.
- Vilanou i Torrano, Conrad (2006): Historia Conceptual e Historia de la Educación. In: Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria 25, pp. 35-70.
- Viñao Frago, Antonio (1995a): Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. In: Revista de Educación 306, pp. 245-271.
- Viñao Frago, Antonio (1995b): Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. In: Revista Brasileira de Educação 0, pp. 63-82.
- Viñao Frago, Antonio (1998): Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Almuíña, Celso (ed.): Culturas y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de

- Historia Contemporánea. Publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid, pp. 165-184.
- Viñao Frago, Antonio (2000): La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació. In: Temps d'Educació 24, pp. 79-100.
- Viñao Frago, Antonio (2001): History of Education and Cultural History: Possibilities, Problems, Questions. In: Popkewitz, Thomas/Franklin, Barry M./Pereyra, Miguel (eds.): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. Routledge Falmer, New York, pp. 125-150.
- Viñao Frago, Antonio (2002a): La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. In: Revista Mexicana de Investigación Educativa 7, 15, pp. 223-256.
- Viñao Frago, Antonio (2002b): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Morata, Madrid.
- Viñao Frago, Antonio (2005): La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. In: Homenaje al profesor Alfonso Capitán. Universidad de Murcia, Murcia, pp. 739-758.
- Viñao Frago, Antonio (2010): Memoria, patrimonio y educación. In: Educatio Siglo XXI 28, 2, pp. 17-42.

### **The Author:**

Prof. Dr. María del Mar del Pozo Andrés

University of Alcalá

E-Mail: mar.pozo@uah.es, mar.delpozoandres@gmail.com

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2013

## Aus dem Inhalt

### Schwerpunkt – Avantgarden

Redaktion: Ulrike Mietzner

Lucien Criblez: Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts  
Alexander Graeff: Abstraktion als Kategorie pädagogischer Transformation. Wassily Kandinsky als pädagogischer Avantgardist  
Martina Clemen / Juan Luis Rubio Mayoral: Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne  
Jasper Nicolaisen: Revolutionsspiel mit Publikumsbeteiligung. Avantgarde, Revolution und Erziehung im postrevolutionären ‚Bildungsstaat‘ Mexiko  
Karin Priem / Geert Thyssen: Fragmented Utopia: Luxembourgian Industrialists, Intellectual Networks and Social-Educational Reforms between Tradition and Avant-Garde  
Martin Nugel: Gebaute Utopie – Architektur als Transgressionsmedium des Pädagogischen

### Abhandlungen

Rainer Pöppinghege: Der Historiker Karl Lamprecht und die frühe Hochschulpädagogik  
Rebecca Heinemann: Jüdische Kindheits- und Erziehungsvorstellungen seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik  
Maren Brauckmann: Modernisierung durch Pädagogisierung? Die Praxisausbildung des Oberlehrers zu Zeiten Wilhelms II. (1890-1918) – untersucht am Beispiel ausgewählter Seminare der preußischen Rheinprovinz

und weitere Beiträge.

978-3-7815-1960-2



9 783781 519602

**ISSN 0946-3879**

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung